



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

**"Munkin luokassa muslimipojat tykkää hengata keskenään ja kantasuomalaiset keskenään."
Opettajien puhetta monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Helmikuu 2018
Leena Reinilä

Ohjaaja: Katriina Maaranen
Heini Paavola



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Leena Reinilä			
Työn nimi - Arbetets titel "Munkin luokassa muslimipojat tykkää hengata keskenään ja kantasuomalaiset keskenään." Opettajien puhetta monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta			
Title "In my class Muslim boys like to hang out among each other and Finnish natives among each other." Teachers' discussion on multiculturalism and multicultural education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Katriina Maaranen ja Heini Paavola		Aika - Datum - Month and year Helmikuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 108 s. + 1 liite
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Olemme läpäistyjä ja ympäröityjä kulttuurisella yhteenkietoutumisella, monikulttuurisuudella. Monikulttuurisuus koskettaa niin yksilöllisiä identiteettejämme kuin laajemmin yksilöiden muodostamia yhteisöjä ja yhteiskuntia. Vaikka identiteettien ja kulttuurien luonteeseen kuuluu jatkuva muutos ja sisäinen moninaisuus, korostuu niihin liittyvässä puheessa usein jähmettävä ja kategorisoiva sävy. Tämän seurauksena luomme luonnollisilta näyttäviä eroja tuottamiemme kategorioiden välille ja rakennamme kuvaa "meistä" ja "toisista". Moninaisuus ja erottelevat mekanismit ovat läsnä myös koulutodellisuudessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajat monikulttuurisuudesta puhuvat ja millaisia merkityksiä monikulttuurisuuteen opettajien puheen perusteella liitetään. Kriittisen pedagogiikan teoriakehyksessä pyrin tuomaan esiin myös kerronnan diskurssien välisiä ja sisäisiä valtasuhteita sekä esittää mahdollisia perusteluja diskurssien takana.</p> <p>Kyseessä on laadullinen tutkimus, jossa haasteltavana oli neljä pääkaupunkiseudulla työskentelevää opettajaa. Keräsin aineiston teemahaastattelujen kautta. Aineiston analysoinnissa käytin teema-analyysiä sekä diskurssianalyttisiä menetelmiä.</p> <p>Opettajat kuvasivat monikulttuurisuutta lapsikeskeisen, pragmaattisen realismin sekä luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssien kautta. Diskurssien ydin kietoutui kahtiajakoon lapsilähtöisyyden ja yhteiskunnallisen viitekehyksen välillä. Kaikki aineistosta muodostamani diskurssit olivat näennäisesti positiivisia, tasa-arvokäsityksen mukaisia ja yleisesti hyväksyttyjä puhetapoja. Vivahteiden ja funktioiden syvempi tarkastelu nosti kuitenkin näkyviin diskursseissa piileviä toiseutta luovia ja ylläpitäviä mekanismeja. Toiseuttavien puhetapojen seurauksena koulu ei näyttäydä ja toteudu kaikille lapsille samanlaisena vaan instituutio ylläpitää etnosentristä ja eroja tuottavaa kasvatustodellisuutta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella olisi entistä kriittisemmin tarkasteltava niitä rakenteita ja diskursseja, jotka koulun toimintaa määrittävät. Havahtumisen ja sen synnyttämän keskustelun tulisi läpäistä yksilö- ja yhteiskunnallisen tason lisäksi myös opettajankoulutus.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Monikulttuurisuus, interkulttuurisuus, monikulttuurisuuskasvatus, kriittinen monikulttuurisuuskasvatus			
Keywords Multiculturalism, interculturalism, multicultural education, critical multicultural education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto Kaisa-talo			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Leena Reinilä			
Työn nimi - Arbetets titel "Munkin luokassa muslimipojat tykkää hengata keskenään ja kantasuomalaiset keskenään." Opettajien puhetta monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta			
Title "In my class Muslim boys like to hang out among each other and Finnish natives among each other." Teachers' discussion on multiculturalism and multicultural education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Katriina Maaranen and Heini Paavola		Aika - Datum - Month and year February 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 108 pp. + 1 appendice
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>We are saturated and surrounded by intertwined cultures, by multiculturalism. Multiculturalism has to do with both our individual identities and more extensively communities and societies consisting of individuals. Constant change and internal diversity are characteristics of identities and cultures. However the discussion concerning them has often a very stiff and a segregational tone to it. As a consequence we create seemingly natural distinctions between the categories generated and reconstruct an idea of "us" and "others". Diversity and the mechanisms of separation occur also in the school world. The objective of this study is to examine how teachers talk about multiculturalism and what kind of meanings and implications are associated with multiculturalism within this discussion. I also try to illustrate power relations both between and inside the narrational discourses and present possible rationale behind these discourses, all in the theory frame of critical pedagogics.</p> <p>In this qualitative study I interviewed four teachers working in the Helsinki metropolitan area. I collected the research data through theme interviews. In the analysis I used thematic analysis and discourse analytic methods.</p> <p>In the teachers' narrations of multiculturalism a childcentric, pragmatic realistic and a natural multiculturalism discourses were present. The core of the discourses was based on the division between a child-originating and a societal frame. All the discourses created based on the data were seemingly positive, in accordance with a fair equality understanding and acceptable speaking manners. However, a deeper examination of the nuances and functions of the discourses showed hidden mechanisms creating and sustaining otherness. Due to the use of language in a way that it creates otherness, school does not appear and actualize similar to all children, as the institution sustains ethnocentric and segregation-creating reality. On the basis of the results of this study the structures and discourses determining the practises of schools should be more critically examined. Furthermore, becoming aware of this discussion should not only happen at the individual and societal level, but it also should concern the education of future teachers.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Monikulttuurisuus, interkulttuurisuus, monikulttuurisuuskasvatus, kriittinen monikulttuurisuuskasvatus			
Keywords Multiculturalism, interculturalism, multicultural education, critical multicultural education			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library Kaisa-talo			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO.....	1
2	MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSEN YHTEISKUNNALLINEN	3
	PERUSTA.....	3
	2.1 Moninaisuus yhteiskunnan ja yksilön olemuksena	3
	2.2 Erilaiset ihmiset rinnakkain ja vuorovaikutuksessa	6
	2.3 Keskusteluyhteys monikulttuurisessa yhteiskunnassa	9
	2.4 Ensimmäisistä ja toisista	11
	2.5 Syrjintä ja rasismi kouluissa ja vertaissuhteissa	12
3	KRIITTISEN MONIKULTTUURISUUSKASVATUKSEN LÄHTÖKOHDAT	16
	3.1 Kriittisen pedagogiikka kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen taustalla.....	16
	3.2 Kriittisen ajattelun taito ja vuorovaikutus	18
4	MONINAISUUS KOULUJEN KASVATUSTYÖSSÄ.....	21
	4.1 Koulu yhteiskunnallisena instituutiona.....	21
	4.2 Monikulttuurisuuskasvatus suomalaisissa opetussuunnitelmissa.....	23
	4.3 Monikulttuurisuuskasvatus käytännön kasvatustyössä	25
	4.4 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi	28
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	34
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	35
	6.1 Tutkimuksen lähtökohdat	35
	6.2 Teemahaastattelu aineistonkeruussa	36
	6.2.1 Aineiston hankinta	38
	6.2.2 Haastateltavien kuvaus	40
	6.3 Aineiston analyysi teema-analyysiin tukeutuvalla diskurssianalyysillä.....	42
	6.3.1 Aineiston koodaaminen	44
	6.3.2 Teemoittelu ja diskurssien rakentaminen	45
7	TUTKIMUKSEN TULOKSET	49
	7.1 Monikulttuurisuuden diskurssit	49
	7.1.1 Lapsikeskeinen diskurssi.....	51
	7.1.2 Pragmaattisen realismin diskurssi	56
	7.1.3 Luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi.....	61

7.2 Opettajien roolit diskurssien perusteella.....	67
8 LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	90
9 YHTEENVETO JA POHDINTAA	95
LÄHTEET	102
LIITE	109

1 Johdanto

Jopa tiedostamattamme moniulotteinen ja jatkuvassa muutoksessa oleva kulttuuri määrittää ajatteluamme, uskomuksiamme ja käyttäytymistämme (Gay 2010, s. 9–10). Edes yksilötasolla ei voida kuitenkaan puhua yhdestä kulttuurista, jonka kautta määritymme, vaan esiin nousee monia, joskus ristiriitaisia ja vastakkaisiakin kulttuureita. Moninaisuus ja *monikulttuurisuus* voidaanakin nähdä yksilön *identiteettejä* määrittävänä tekijänä (Dervin & Keihäs 2013, s. 26–31; 109–111). Olemme näin läpäistyjä ja ympäröityjä kulttuurisella yhteenkietoutumisella, monikulttuurisuudella. Monikulttuurisuus näkyy yhteiskunnallisella tasolla erilaisten ihmisten vuorovaikutuksena, *interkulttuurisuutena*, sekä erilaisten ihmisten ja ryhmien elämänä rinnakkain. Monikulttuurisuudella voidaan tarkoittaa vierasta, outoa ja eksoottista tai laajentaa käsite koskemaan kaikkia niitä tekijöitä ja perspektiivejä, jotka meitä määrittävät, joiden kautta itse tahdomme määrittyä tai jotka tiedostamattamme määrittyvät sosiaalisissa konstruktioissa. Tarvitsemmekin interkulttuurisen vuorovaikutuksen taitoja ja eettistä herkkyyttä tullaksemme toimeen monikulttuurisissa yhteisöissä eli jokapäiväisessä arjessamme (Talib 2007, s. 38–39; Räsänen 2011, s. 43; Jokikokko 2010).

Monikulttuurisuuden määrittely ja interkulttuuriset kohtaamiset eivät rakennu tyhjiössä, vaan ne muotoutuvat yksilöiden ja yhteiskunnan puhetapoihin, diskursseihin, ja valtasuhteisiin heijastellen. Tästä syystä on kiinnitettävä huomiota niihin yhteiskunnallisiin tekijöihin ja rakenteisiin, jotka diskursseja määrittävät. Valtasuhteet eivät ole yhteiskunnassa tasaiset, eikä kaikkien ääntä haluta kuulla valtakulttuurin aseman takaamiseksi. Deweyn (1957) pienoisyhteiskunnaksi nimeämä koulu ei myöskään toimi tästä epätasaisesta valtarakenteesta vapaana, vaan yhteiskunnan rakenteet ja intressit määrittävät myös koulutodellisuutta. Tässä työssä valtasuhteiden tarkastelu koulukontekstissa tapahtuu *kriittisen pedagogiikan* kautta. Kriittinen pedagogiikka tarkoittaa havahtumista valtasuhteisiin koulun käytännöissä sekä koulussa tapahtuvissa vuorovaikutustilanteissa. Keskeiseksi nousee ajatus tiedon ja vallan välisestä suhteesta. Tutkielmani yhtenä teoreettisena ja analyttisenä lähtökohtana onkin koulun ja yhteiskunnan välisen suhteen hahmottaminen, sillä yksi kriittisen pedagogiikan

tärkeimmistä tavoitteista on tarve korostaa uudelleen politiikan ja vallan keskeytystä yrittäessään ymmärtää koulujen toimintaa osana yhteiskuntaa (Giroux & McLaren 2001, s. 29). Tuon esiin myös *toiseutta* ja sen äärimuotoja, rasismia ja syrjintää, sekä niiden vaikutusta lasten ja nuorten arjessa, sillä ilmiöt ovat läsnä myös koulujen todellisuudessa. Opettajien on monesti vaikea tunnistaa rasismiin ja syrjintään liittyvää toimintaa koulun kasvatustyössä ja lasten keskinäisissä suhteista. Myöskään puuttumiseen ei koeta riittävää valmiutta. (Rastas 2007, s. 116–117; Nieto & Bode 2012, s. 6.)

Yhteiskunnallisesta viitekehyksestä käsin selvitän kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen taustalla vaikuttavia ideologisia ja kasvatustieteellisiä lähtökohtia sekä monikulttuurisuuskasvatusta koulujen kasvatustyössä. Suomessa monikulttuurisuuteen liittyviin kysymyksiin ja vähemmistöjen asemaan on koulutuksen suunnittelussa paneuduttu melko vähän. Yhteiskunnat ja koulut niiden osana joutuvat muodostamaan ja perustelemaan näkemyksen siitä, miten monikulttuurisuuteen tulisi suhtautua (Sihvola 2007, s. 55).

Hahmottelen koulujen monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtia opettajien haastatteluihin perustuvan teemaorientoituneen diskurssianalyysin kautta. Kiinnostukseni kohdistuu siihen, kuinka opettajat kokevat ja käsitteellistävät koulujen monikulttuurisuutta ja tätä kautta myös monikulttuurisuuskasvatusta. Tarkastelu kohdentuu opettajien moninaisuuteen liittyvään puheeseen ja siitä tulkittavissa olevaan suhtautumiseen ja diskursseihin. Vastausten peilauspintana käytän kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen ja kriittisen pedagogiikan mukaista ajattelua ja kasvatusta. Monikulttuurisuuskasvatukseen on havahduttava tietoisesti, sillä opettaja ja oppilas kohtaavat toisensa identiteettiensä, maailmankatsomuksensa ja oman minäkuvansa mahdollisten uskomusten kautta (Talib 2007, s. 40). Koulut ovat avainasemassa yhdenvertaisemman huomisen rakentamisessa. Erilaisuuden hyväksyminen ja kunnioittaminen ei tapahdu itsestään, vaan tietoisin ja pitkäjänteisin kasvatustyön seurauksena. Lisäksi vaaditaan havahtumista uuteen interkulttuurisuuteen, jossa moninaisuus ei näyttäydy vain yksilöiden välisenä, erottavana tekijänä vaan myös sisäistettynä ominaisuutena, osana moninaisten identiteettien kokonaisuutta.

2 Monikulttuurisuuskasvatuksen yhteiskunnallinen perusta

Erilaisten ihmisten kohtaamiset rakentuvat etnisen taustan, kansallisuuden, ihonvärin, kielen, sukupuolen, uskonnon ja katsomuksen, seksuaalisen suuntautumisen, sosioekonomisen aseman, iän ja kyvykkyyden viitekehyksessä. Onkin syytä kiinnittää huomiota niihin yhteiskunnallisiin tekijöihin, joiden vaikutuksesta edellä esitetyt ominaisuudet arvotetaan ja hierarkisoidaan. Tutkielmasani tarkastelen monikulttuurisuutta ja kasvatusta kriittisestä pedagogiikasta käsin, jossa yhteiskunnallinen tietämys nähdään keskeisenä. Yhteiskunnallisen viitekehyksen teoretisoinnissa tuon yhteiskunnallisen moninaisuuden esiin kriittisessä valossa. Näkökulma tarkentuu kohtaamisten ongelmiin, kuten *toiseuttamiseen* (othering), rasismiin ja syrjintään. Suomalainen monikulttuurisuuskäsite sisältääkin usein vastakkainasettelun suomalaisuuden ja ei-suomalaisuuden, kulttuurisesti toisenlaisen, välillä. Tällöin monikulttuurisuus on säilyttävää (affirmatiivista) eikä muutokseen pyrkivää (transformatiivista). (Tuori 2012, s. 103.) Luvussa taustoitan ja määrittelen tarkemmin myös monikulttuurisuutta ja interkulttuurisuutta, jotka toistuvat tutkielmani keskeisimpinä käsitteinä.

2.1 Moninaisuus yhteiskunnan ja yksilön olemuksena

Yhteiskunnat ovat aina olleet sisäisesti jakautuneita ja monimuotoisia. Näin ollen perusolettamus on siis se, ettei yhteiskunta ole koskaan tiukassa mielessä yhteisö, vaan sen olennainen piirre on sisäinen erilaisuus. (Saukkonen 2013, s. 28.) Näkökulma tulee esiin myös McLarenin kulttuurin käsitteen määritelmässä, jossa kulttuuri määritellään erityisiksi tavoiksi, joiden kautta sosiaalinen ryhmä elää ja merkityksellistää ”annettuja” olosuhteita ja tilanteita (McLaren 2009, s. 65). Kulttuuriin ja sen määrittelyyn vaikuttavia tekijöitä ovat lisäksi aika ja aikakaudet, puitteet ja rakenteet, taloudelliset näkökulmat ja sosiaaliset olosuhteet (Gay 2010, s. 10). Mitään yhteiskuntaa ei siis voida perustellusti pitää monokulttuurisena, eikä kulttuuri tyhjene pelkästään etnisyyden näkökulmaan ja etnisten taustojen vertailuun. Kulttuurit eivät itsessäänkään ole muuttumattomia tai selvärajaisia yksiköjä, vaan niiden sisällä esiintyy yksilöllistä vaihtelua ja monen kulttuurin sekoittumista. Myös yksilön asema vaikuttaa siihen, miten hän elää ja

merkityksellistää kulttuuria. (Huttunen ym., 2005, 29–30; Dervin 2016, s. 9.) Kulttuuri onkin ihmiselämän dynaaminen, kompleksinen, interaktiivinen ja muuttuva, mutta samalla vakauttava voima (Gay 2010, s. 10). Kulttuurinen moninaisuus voidaan yhteiskunnallisen tason lisäksi nähdä myös yksilön *identiteettiä* määrittävänä tekijänä. Näin edellä esitetty kritiikki kulttuurin määritelmästä pysyvänä, muuttumattomana ja ulkoapäin annettuna koskee myös identiteettiä. Yhtä lailla kulttuurin kuin identiteetinkin luonne on prosessinomainen ja muuttuva. Niin kulttuurit kuin identiteetitkin rakentuvat erilaisten kohtaamisten muovaamina eivätkä koskaan tule lopullisesti valmiiksi. Muutosluonteen korostamiseksi kulttuurin termin korvaajaksi on esitetty termiä *kulttuurisuus*, joka painottuu tarkastelemaan sitä, miten kulttuurisia piirteitä esitellään, käytetään ja miten niiden avulla manipuloidaan kommunikaatiotilanteissa, joissa minuus saa erilaisia määritelmiä eri tilanteiden mukaan. (Gay 2010, s. 10; Dervin & Keihäs 2013, s. 109–111; Dervin 2016, s. 14–15, 33.)

Kulttuuri toimii myös erottelun ja luokittelun välineenä. Se arvottaa asettamalla valtakulttuurin järjestyksen etusijalle ja halventaa samalla muita järjestyksiä julistamalla ne epäjärjestyksiksi. (Talib 2007, s. 39; Alemanji 2016, s. 25–26.) McLarenin (2009, s. 65–66) nostaa esiin kulttuurin käsitteen sisältämän hierarkisuuden kulttuurikäsitteen jaottelussa, jossa *valtakulttuuri* (*dominant culture*) käytänteineen heijastelee hallitsevan luokan määrittelemiä keskeisimpiä arvoja, intressejä ja suhtautumista sekä huolenaiheita. Valtakulttuurin käskynalaisuudessa elävät *alisteiset kulttuurit* (*subordinate culture*). Kolmannen ryhmän muodostavat *alakulttuurit* (*subcultures*), kuten työväenluokkaisuus tai punk-kulttuuri. Alakulttuurit näyttäytyvät ikään kuin symbolisena kritiikkinä valtakulttuuria vastaan. Dervin ja Keihäs viittaavat Baumaniin esittäessään, kuinka myös identiteetin käsitettä voidaan tarkastella erottelun ja luokittelun linssin läpi. Tällöin on helppo havaita, ettei täysin vapaasti toteutettava itsensä määrittely ole kaikille tasavertaisesti mahdollista vaan pikemminkin ihanteeksi nostettu eliitin etuoikeus. Yhteiskunnassa on aina myös niitä, jotka sysätään alaluokkaan ja jonkin negatiivisen identiteettileiman alle, kuten kodittomat, narkomaanit tai pakolaiset. Ylipäätään identiteettiä, kuten myös kulttuuria, rakennetaan herkästi erojen kautta. (Bauman 2010, sit. Dervin & Keihäs 2013, s. 112.)

Yhteiskunnan sisäinen erilaisuus näyttäytyy ongelmallisena, sillä ryhmien väliset valtasuhteet ovat epätasa-arvoiset, eikä kaikille ole taattu valtaväestölle kuuluvia oikeuksia. Yhteiskunnan valtakulttuuriin kuuluvat ryhmät yrittävät luoda kulttuurista yhdenmukaisuutta haastamalla ne ryhmät ja yksilöt, joiden intressit, mielipiteet ja uskomukset ovat valtakulttuurista poikkeavia (Touraine 2000, s. 158–161). Eriarvoisuutta selitetään usein etnisten ryhmien eriarvoisella asemalla. Eriarvoisuuden lähtökohta tulisi kuitenkin nähdä laajemmin erilaisuuden ja moninaisuuden tekijöiden, kuten sosioekonomisen aseman, sukupuolen ja seksuaalisen suuntautumisen epätasa-arvoisena kohtaamisena. (Nieto & Bode 2012, s. 6.)

Bourdieu (1985, s. s. 202, 221–224) vie eriarvoisuuteen liittyvän keskustelun syvemmälle todetessaan, että yhteiskunta synnyttää eroja tekemällä *rajauksia*. Rajojen muodostamisella synnytetään *luonnollisia* eroja todellisuuden ilmiöiden välillä, joita ”todellisuudessa” erottavat mitättömän pienet erot, joskus tuskin edes havaittavat. Erot, jotka hyväksymme usein itsestään selvinä, perustuvat näin yhteiskunnalliseen vallankäyttöön. Koulumaailman esimerkki luonnollisten erojen tuottamisesta on arvosanajärjestelmä. Bourdieun mukaan arvosanajärjestelmä on kaunistelevalle yhteiskunnallinen luokitus, joka on neutralisoitu ja ehdoton. Se on sosiaalinen luokitus ja sosiaalisen diskriminaation muoto, jonka tiede on tehnyt hyväksyttäväksi. Arvosanajärjestelmän pyrkimyksenä on muuttaa luokkaerot ”älykkyyseroiksi”, ”lahjakkuudeksi”, luonnollisiksi eroiksi. Myös älykkyystestien ilmaantuminen liittyy alun alkaen koulujärjestelmään, sellaisten oppilaiden koulukäynnin pakottamiseen, joille koulujärjestelmä ei tiennyt mitä tehdä, koska he eivät olleet ”myönteisesti suhtautuvia” tai ”kypsiä”. Heidän perheensä ei ollut antanut heille valmiuksia, joita koulujärjestelmän normaali toiminta edellyttää: kulttuurista pääomaa ja hyvää tahtoa suhteessa siihen, mitä koulu hyväksyy. Gay tiivistää, kuinka huonot arvosanat tai alhainen menestys standardoiduissa testeissä eivät ole oppilaiden ”kykenemättömyyden” syitä vaan oireita (Gay 2010, s. 17). Esimerkkejä löytyy myös lähempää historiasta. Ramsey (2015, s. 9) kuvaa, kuinka Yhdysvalloissa vuonna 2002 käyttöön otettiin standardipohjaisen koulutuksen periaatteelle perustuva No Child Left Behind –laki. Lain tarkoituksena oli oppimistulosten välisten erojen pienentäminen, mutta sen sijaan testauttaminen sysää monia lapsia ulos koulusta. Gay nostaa esille

myös toisen ”luonnollisten erojen” aiheuttaman ilmiön: akateemisesti lahjakkaat vähemmistöryhmiin kuuluvat oppilaat saattavat alisuoriutua testeissä ja kokeissa säilyttääkseen ystävyysuhteensa koulussa huonommin menestyviin, vähemmistöön kuuluviin ystäviinsä. Osa valitsee myös katkaista yhteyden sosiaaliseen verkostoonsa ja kieltää vähemmistötaustansa voidakseen tavoitella akateemista menestystä esteettömämmin. (Gay 2010, s. 20–21.)

Monikulttuurisen yhteiskunnan valtasuhteet heijastuvat käyttämissämme käsitteissä, poliittisissa päätöksissä, hallinnollisissa käytännöissä ja koulujen opetussuunnitelmissa (Lasonen 2005, s. 33). Näin myös opettajat käyttävät työssään yhteiskunnallista valtaa. Heidän tehtävänä on sosiaalista oppilaat kulloinkin dominoivan kulttuurin ja sivistysideologian mukaisesti. Koulu ja opetus työ kantavat kuitenkin poliittisen viattomuuden sädekehää. (Vuorikoski 2003, s. 45.) Poliitikalta ja kasvatukselta vaaditaan kriittisestä yhteiskunnallisesta tarkastelusta kumpuavia ratkaisuja, jotta yhdenvertaisuus ja tasa-arvoinen hyvään pyrkiminen olisi kaikille mahdollista. Yksi kasvatuksellinen vastaus yhdenvertaisen rinnakkainelön mahdollistamiseksi on kriittinen monikulttuurisuuskasvatus, joka huomioi oppilaan taustat opetuksen suunnittelussa, työtapojen valinnoissa ja arvioinnissa (Gay 2010). Kriittiseen näkökulmaan kuuluu lisäksi yhteiskunnallisten valtasuhteiden tiedostaminen ja huomiointi. Haaste on suuri, sillä maan rajojen sisäistä monikulttuurisuutta ei ole Suomessa totuttu tarkastelemaan luonnollisena ja rikastuttavana, vaan ennemmin assimiloitavana tekijänä (Räsänen 2005, s. 87–88; Alemanji 2016, s. 15). Kuitenkin koulutus osaltaan vaikuttaa siihen, minkä sisällön monikulttuurisuus Suomessa saa.

2.2 Erilaiset ihmiset rinnakkain ja vuorovaikutuksessa

Monikulttuurisuus on monisäikeinen ja laaja ilmiö, joka näkyy myös ilmiötä kuvaavan käsitteistön moninaisuutena ja osin päällekkäisyytenä. Puhtaimmillaan monikulttuurisuus tarkoittaa elämäntavallisia alakulttuureita, uskontoja ja elämänkatsomuksia (Keskinen & Vuori 2012, s. 18). Yksinkertaisimmillaan käsite on kuvaileva ja esittää, että yhteiskunnassa elää rinnakkain toisistaan kulttuurisesti poikkeavia ryhmiä (Huttunen, Löytty & Rastas 2005, s. 20; Puuronen 2011, s. 254). Tässä merkityksessä monikulttuurisuus on vain vallitsevan tilan-

teen toteamista. Monikulttuurisuuden käsite ei myöskään tuo esiin kulttuurien ja eri ryhmiin kuuluvien ihmisten muutosta ja vaihtelevuutta, vaan esittää ne usein muuttumattomina kokonaisuuksina. Monikulttuurisuuden käsitettä voidaan kritioida myös etnosentrisyydestä: tietyn kulttuurin asettamisesta muiden kulttuurien yläpuolelle. (Dervin & Keihäs 2013, s. 31)

Monikulttuurisuus voidaan käsittää erilaisten ihmisten kohtaamisina. Kohtaamisista ja vuorovaikutusta kuvatessa käytetään eurooppalaisessa kontekstissa yleensä monikulttuurisuuden sijaan *interkulttuurisuuden* käsitteitä. Lyhyesti määriteltynä käsitteillä tarkoitetaan toisen kohtaamista ja kommunikaatiota (Dervin & Keihäs 2013, s. 26; Dervin 2016, s. 72). Dervin ja Keihäs (2013, s. 23) esittelevät myös samaan käyttötarkoitukseen soveltuvan kulttuurienvälisyys käsitteen, joka näyttäytyy tekstissä interkulttuurisuuden suomenkielisenä synonyminä. Interkulttuurisuus-termin vakiintuneempaan asemaan ja käyttöön perustuen pitäydyn tässä tutkimuksessa interkulttuurisuuden käsitteessä kuvatesani ihmisten välistä kohtaamista ja vuorovaikutusta.

Monikulttuurisuuden käsite kantaa vahvaa etniseen taustaan ja kansallisuuteen viittaavaa konnotaatiota. Riitaojan mukaan monikulttuurisuuspuhe ja -tutkimus rakentuivat keinoksi sekä käsitteellisesti että yhteiskunta- ja väestöpoliittisesti ”ottaa haltuun” se, mitä ei ajateltu vielä tunnettavan. Dervin ja Keihäs (2013) sekä Layne (2016) toteavat, ettei miellelyhtymä poistu kokonaan myöskään *interkulttuurisuuden* käsitteitä käytettäessä, sillä näidenkin käsitteiden ilmaantumiseen vaikuttivat voimakkaasti lisääntyneet siirtolaisvirrat ja maahanmuutto erityisesti toisen maailmansodan jälkeen. Eurooppalaisessa kontekstissa interkulttuurisuus-käsite liittyy Ranskaan ja siirtolaisten integrointiin. Tämän vaikutuksesta interkulttuurisen kasvatuksen ja koulutuksen päämääränä oli, ja on yhä edelleen, siirtolaisten ja samalla heidän vanhempiansa integroiminen yhteiskuntaan. (Dervin & Keihäs 2013, s. 30; Riitaoja 2013, s. 15; Layne 2016, s. 21).

Etnisyyden ja kansallisuuden lisäksi erityisesti monikulttuurisuuden, mutta myös interkulttuurisuuden käsitteen sateenvarjon alle istuvat ”luonnollisesti siihen liittyvänä” kieli, uskonto sekä katsomus (ks. Layne 2016, s. 20). Kuitenkin monikulttuurisuuden käsite nykyisessä määrittelyssään kattaa myös sosioekonomi-

sen taustan, sukupuolen, seksuaalisen suuntautumisen, iän ja kyvykkyyden. Ramsey (2015) lisää luokitukseen jopa kuluttajuuden ja luontosuhteen. Näitä tekijöitä ei kuitenkaan perinteisesti ole totuttu tarkastelemaan kulttuureina ja kulttuurisina tekijöinä ja ne jäävätkin käsitteen käytössä helposti korulauseilta kuulostaviksi lisähuomioiksi. Lisäksi lisätyt näkökulmat jakavat erot hienojakoisemmiksi, mutta jatkavat edelleen erojen tuottamista. Näin kuva ”meistä ja muista”, ensimmäisistä ja *toisista* kyllä murtuu yhä pienempiin osatekijöihin, muttei kuitenkaan poistu. Riitanoja (2013, s. 7–17) onkin nostanut esiin monikulttuurisuuden kenttää koskevan puutteen kriittisessä suhtautumisessa epistemologiaan, etymologiaan ja metodologiaan.

Monikulttuurisuuskasvatus ja sen tutkimusperinne rakentuvat myös suomalaisessa kontekstissa kansallisuuden, sen kautta määrittyvän kulttuurin ja selvien erojen varaan. Suomalainen monikulttuurisuuskasvatustutkimus sai alkunsa 1980- ja 1990-luvuilla, jolloin voimakkaasti lisääntyneen maahanmuuton myötä alettiin puhua monikulttuuristuvasta Suomesta. Tämän seurauksena rakentui kuva yhtenäiskulttuurin Suomesta ennen voimakasta maahanmuuttoaaltoa, ja monikulttuuristuvasta Suomesta ikään kuin maahanmuuton ”luonnollisena seurauksena”. Myös tutkimus rakentui tälle lähtökohdalle ja monikulttuurisuudella alettiin viitata nimenomaan maahanmuuttajiin. Suomalaisuutta ei nähty siis itsessään monikulttuurisena, vaan suomalaisuudesta muodostui monikulttuurisuuden vastapari. Suomalaisuus asettuu tällöin myös hallitsevaan asemaan, josta käsin se voi määritellä ehdot, joihin ”muiden” edellytetään mukautuvan. Suomalaisuus toimii asemastaan käsin myös mittapuuna, joihin ” muita ” verrataan. (Riitanoja 2013, s. 12-15, Layne 2016, s.17–18.)

Edellä esitetyn valossa lieenee perusteltua kysyä, onko monikulttuurisuuden termi enää riittävän tarkka käytettäväksi tieteellisessä tutkimuksessa? Samalla huomaa kysyväni, uusintavatko historiallista rasieta kantavat termit vanhoja valtarakenteita, kuten käsitystä kansallisista kulttuureista? Toisaalta eriarvoisuuden lisääntyessä voidaan todeta, ettei monikulttuurisuuden tutkimuksen ajankohtaisuus ainakaan ole kadonnut tai muuttunut merkityksettömäksi. Tutkielmassani pitäydyn paremman puutteessa monikulttuurisuuden käsitteessä. Pyrin säilyttämään termin avoimuuden ja välttämään sen historiallisesta rasit-

teesta ja alkuperäisestä me-muut –asetelmasta kumpuavaa kapearajaisuutta. Käytän myös interkulttuurisuuden käsitettä kuvatessani opettajien monikulttuurista osaamista, tässä *interkulttuurista kompetenssia*, sillä käsite tuo esiin ajatuksen moninaisuuden läsnäolosta painottuen erilaisten ihmisten kohtaamisiin ja vuorovaikutukseen.

2.3 Keskusteluyhteys monikulttuurisessa yhteiskunnassa

Yhteiskuntien sisäinen moninaisuus on globalisaation mukana voimistunut ja tullut monissa maissa näkyvämmäksi. Yhteiskunnallisen moninaistumisen lisäksi globalisaatio toi mukanaan eriarvoisuuden kasvun (Helkama 2015, s. 224). Yhteiskuntien kasvava jakautuminen rikkaiden ja köyhien välillä ei lisää ainoastaan taloudellista, vaan myös uskonnollista, etnistä, poliittista ja seksuaalista polarisaatiota. Luottamus, vuorovaikutus ja keskustelu eri ryhmiin kuuluvien ihmisten välillä on nykytilanteessa entistäkin merkittävämmässä asemassa. Kouluissa tätä keskusteluyhteyttä voidaan ylläpitää ja edistää monikulttuurisuuskasvatuksen keinoin. Voidaan jopa todeta, että yhteiskunta tarvitsee monikulttuurisuuskasvatusta pysyäkseen demokraattisena, vapaana ja rauhallisena. (Arslan 2013, s. 17.) Riitaoja (2013, s. 25) esittää kritiikin, jonka mukaan monikulttuurisuuskasvatus on tästä näkökulmasta pikemminkin hallinnan väline. Esitetystä näkökulmasta käsin monikulttuurisuuskasvatuksella edistetään integraatiota ja vaalitaan yhteiskunnan eheyttä valtasuhteiden oikeutusta kyseenalaistamatta. Voidaan kuitenkin kysyä, eikö rauha vaadi aina kompromisseja ja erilaisten pyrkimysten välistä sovittelua? Yhteiskuntakriittiset näkökulmat huomioivalla monikulttuurisuuskasvatuksella on tämän kautta yhteiskunnallisessa keskustelussa paljonkin annettavaa. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdista eheyteen pyritään moniäänisyyttä kunnioittaen ja valta-asetelmia tunnistaen ja murtaen.

Kasvanut eriarvoisuus on johtanut ihmisten välisen luottamuksen heikkenemiseen (Helkama 2015, s. 232). Heikentääkö tämä luottamuspula keskusteluyhteyttä jopa yhteiskunnallisella tasolla? Havaitsen suomalaisessa monikulttuurisuuskeskustelussa piirteitä luottamuksen vähenemisestä ja pelon lietsomasta asenteellisuuden lisääntymisestä. Myös Dervin ja Keihäs (2013, s. 22) nostavat

pohdittavaksi, liittykö Suomessa lisääntynyt maahanmuuttokriittisyys, rasismi ja vihapuhe muualta tulleita kohtaan turvattomuuden tunteeseen ja eriarvoisuuden lisääntymiseen. Luottamuspuolan ja stereotyyppien värittämää vuorovaikutusta leimaavat osapuolien kommunikaatiovaikeudet sekä kulttuuristen koodien rajallinen ymmärtäminen tai tietämättömyys (Talib 2002, s. 100). Ilman keskusteluyhteyttä eriytyvät ryhmät ajautuvat entistä kauemmas toisistaan. Tilanne johtaa negatiiviseen kierteseen, jossa stereotyyppit ja negatiiviset ennakkokäsitykset entisestään vahvistuvat. Huttusen, Löytyn ja Rastaan (2005, s. 34) mukaan kulttuuri on aina interaktiivista ja kulttuurisilla rajapinnoilla tapahtuu aina neuvottelua ja kokemusten vaihtoa. Monikulttuurisessa yhteiskunnassa täytyy olla mahdollista keskustella myös vaikeiksi koetuista asioista, niin yksityisesti kuin julkisestikin.

Yhteiskunnallinen keskustelu monikulttuurisuuden esiin nostamista kysymyksistä on siis välttämätöntä. Keskustelun lähtökohdat ovat kuitenkin hankalat. Avoimen vuorovaikutuksen vähentyessä, stereotyyppien värittämä argumentaatio kasvattaa osuuttaan. Riskinä on, että stereotyyppiset käsitykset voimistuvat niin, että niiden varassa tehdään poliittisia päätöksiä (Tuori 2012, s. 119; Alemanji 2016, s. 27). Myöskään keskustelun osapuolet eivät ole tasavertaisessa asemassa, vaan valta ja sen kautta mahdollisuus omien argumenttien esittämiseen on keskittynyt valtakulttuurille (Alemanji 2016, s. 27). Ihmisten tiedot yhteiskunnasta tai sen kulttuurisista rakenteista ovat harvoin tietoisia tai totuudellisia. Useimpien ihmisten arjen kokemusmaailma on varsin rajallinen, joten heidän käsityksiinsä vaikuttavat suuresti havainnot sekä välillinen tieto esimerkiksi lähipiiristä, julkisista tapahtumista ja erityisesti perinteisestä ja sosiaalisesta mediasta. Koska monet erilaiset ryhmät ja yhteisöt ovat alueellisesti melko keskittyneitä, vaihtelevat kokemukset monikulttuurisen rinnakkainelon suhteen arkipäiväisyydestä yksittäisiin kohtaamisiin. (Saukkonen 2013, s. 271–272.)

Saukkosen (2013, s. 276–278) mukaan nykyisessä keskustelussa ajatellaan usein, että erilaisten yhteisöjen ja ryhmien välinen vuorovaikutus on selvästi erilaista kuin ”normaali” kanssakäyminen oman yhteisön jäsenten ja pienryhmien kesken. Monikulttuurisen yhteiskunnan rakenteellisen toteutumisen yksi haaste onkin tehdä erilaisten ihmisten kohtaamisesta jälleen normaali ja hyväksytty osa

kanssakäymistä. Monikulttuurisuutta koskevassa keskustelussa valmiiden vastausten ja käyttäytymisohjeiden tarjoaminen monimutkaisiin yhteiskunnallisiin ongelmiin on mahdotonta. Pikemminkin arki monikulttuurisessa yhteiskunnassa haastaa jatkuvaan, avoimeen dialogiin ja yhdessä elämisen periaatteista ja käytännöistä. (Huttunen ym., 2005, s. 23.)

2.4 Ensimmäisistä ja toisista

Kohtaamista, keskusteluyhteyttä, ja käsitysten muodostumista vaarantavat mekanismit, joissa keskustelukumppanista tehdään *toinen*, itseen verrattuna erilainen ja muukalainen. Toiseudesta ja toisesta puhuttaessa tarkoitetaan jotakin vieraaksi, muuksi koettua, jotakin muuta kuin me itse. Toiseudessa on kyse erottelusta, jossa toinen tuotetaan vähempiarvoiseksi itseen tai ”meihin” verrattuna. Toisesta tehdään tällöin kasvoton ei-yksilö, joka voidaan sulkea arjen yhteisöjen ulkopuolelle, sosiaaliseen marginaaliin. (Räsänen & Kivirauma 2011, s. 35; Dervin & Keihäs 2013, s. 96; Dervin 2016, s. 45–46.) Toiseus rakentuu kategorisen ja hierarkkisen eron tekemisen kautta. Toiseutta ei siis ole olemassa ilman ensimmäisyyttä ja toisin päin. Kaikki erot eivät kuitenkaan ole toiseutta eikä kaikki toiseus ole alisteisuutta. Parhaimmillaan toisella voi viitata myös toisen ainutlaatuisuuteen ja erityisyyteen, joka ei ole palautettavissa itseen. (Riitajoja 2013, s. 2, 40–42.)

Koska toinen on niin monimuotoinen ja vaikeasti hahmoteltavissa, toisesta halutaan luoda oma käsitys ja määritelmä. Tämä johtaa usein siihen, että toinen halutaan nähdä yksinkertaistetusti edustamansa oletetun kulttuurin tuotteena. Uskotaan, että toinen on erilainen, koska hänen kulttuurinsa on erilainen. Tällainen ajattelu luo keinotekoisia vertailuja, eksotisoi ja yksinkertaistaa toisen. Yksinkertaistamista, jossa toinen nähdään pelkästään kulttuurinsa tuotteena, kutsutaan ”kulturalismiksi”. Kaikenlainen kategorisointi tuottaa aina seurauksia kategorisoinnin kohteelle, sillä kategoriat tuottavat sosiaalisia identiteettejä. (Räsänen & Kivirauma 2011, s. 36; Dervin & Keihäs 2013, s. 97; Dervin 2016, s. 9.)

Kulttuuritutkija Pierre Ouellet (2003) on jakanut toiseuden kohtaamisen toiseuden objektivointiin, joka johtaa toiseuden liialliseen yleistämiseen, sekä toiseuden negatiiviseen *toiseuttamiseen* (othering). Toiseuttamisessa toisesta tehdään muukalainen. Pahimmillaan tämä johtaa ksenofobiaan ja rasisimiin. Rasismin pohjalla lepäävä käsitys rodusta on sosiaalisen konstruktion konsepti, joka perustuu ihonväriin yhtä hyvin kuin sukupuoleen, seksuaalisuuteen ja uskontoon (Alemanji 2016, s. 7–12). Toiseuden kohtaaminen on vaikeaa, sillä toisesta on luotu valmis kuva, joka johtaa esimerkiksi stereotypioihin. Interkulttuurisessa kommunikaatiossa ja kasvatuksessa tulisi eettisesti pyrkiä vastustamaan yleistyksiä ja negatiivisia stereotypioita. Toisaalta on kutakuinkin mahdotonta päästä stereotypioista kokonaan eroon. Niitä voi kuitenkin oppia tiedostamaan ja tunnistamaan ja siten myös kyseenalaistamaan ja välttämään. (Ouellet 2003, sit. Dervin & Keihäs 2013, s. 98–102.) Kriittisen pedagogiikan yhteiskuntaan liittyvän kytköksen ohjaamana tarkastelen toiseuttamisen ääritilanteita seuraavaksi hieman tarkemmin.

2.5 Syrjintä ja rasismi kouluissa ja vertaissuhteissa

Näkyvimpiä seurauksia luottamuksen heikkenemisestä, värittyneestä ja toiseuttavasta yhteiskunnallisesta keskustelusta sekä stereotypoiden aikaansaamasta suhtautumisesta ovat rasismi ja syrjintä. Nämä eriarvoistavat ilmiöt ovat osittain päällekkäisiä ja sisällöllisesti toistensa kaltaisia, eikä ilmiöiden välillä ole selkeästi piirtyvää rajaviivaa. Niin rasismia kuin syrjintääkin voi ilmetä niin ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa kuin yhteiskunnan rakenteellisellakin tasolla. Näiden ilmiöiden ennaltaehkäisemistä ja torjuntaa voidaan pitää perusteluna kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen välttämättömyydelle.

Syrjintä eroaa rasismista hienoisella sävyerolla, sillä sen muodot eivät useinkaan ole avoimen vihamielisiä tai pelkästään etnisestä erilaisuudesta ammentavia. Syrjinnän tietoisena tarkoituksena ei ole välttämättä ole vahingon tuottaminen. Sitä motivoi pikemminkin halu suosia tiettyä ryhmää toisten kustannuksella. Syrjintään puuttuminen nähdään kansainvälisestikin niin tärkeänä, että se mainitaan sekä Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallisessa julistuksessa että lastenoikeuksien yleissopimuksessa heti toisessa artik-

lassa. (Jasinskaja-Lahti ym. 2002, s. 25–29, 50, 103; YK:n lastenoikeuksien yleissopimus, 2 artikla.)

Rasismia voidaan pitää kielteisimpänä suhtautumistapana toisiin ja toisenlaisiin (Shakir & Tapanainen 2005, s. 14). Klassisen määritelmän mukaan rasismi koostuu sarjasta kuvitelmia, joiden mukaan tietty ihmisryhmä on toiseen ryhmään nähden moraalisesti, älyllisesti ja kulttuurisesti ylivoimainen ja jonka ylivoimaiset ominaisuudet periytyvät sukupolvelta toiselle (Jasinskaja-Lahti, Liebkind & Vesala 2002, s. 28; Alemanji 2016, s. 23–25). Rasismi rakentuu nykyään enimmäkseen käsityksille ja puheille olemuksellisista ja muuttumattomista kulttuurieroista kuin vanhoille rotuopeille (Huttunen ym. 2005, s. 28). Näin rasismi konstruktiona on siirtynyt biologian alueelta kulttuurin alueelle, katoamatta kuitenkaan mihinkään (Alemanji 2016, s. 7). Rasismin kokeminen ei vaadi henkilökohtaista altistumista rasistiselle kohtelulle, vaan pelkkä rasistisesti kohdeltuun ryhmään kuulumisen altistaa yksilön rasismin ja sen pelon aiheuttamalle stressille (Gay 2010, s. 19). On kiinnostavaa havaita, miten etenkin Suomessa muukalaisvihamielisistä kannanotoista, yhteisöistä ja puolueista keskusteltaessa käytetään yleisesti sanaa populismi, mutta sanaa rasismi vältetään. Avoin rasismin vastustaminen näyttää vähentyneen 1990-luvun jälkeen. (Dervin & Keihäs 2013, s. 116; Alemanji 2016, s. 10.)

Niin globaalilla tasolla kuin paikallisestikin eri yhteiskunnissa rasismi on yksi tekijä taloudellisen ja sen myötä myös sosiaalisen eriarvoisuuden taustalla. Tällä on aina seurauksensa myös lasten ja nuorten elämään ja tulevaisuuden mahdollisuuksiin. (Rastas 2007, s. 59.) Rastas kuvaa lapsiin ja nuoriin liittyvässä tutkimuksessaan, kuinka erityisesti lapsuuteen liitetään romantisoituja, kristillisestä ideologiasta kumpuavia vilpittömyyden mielikuvia. Jos rasismi määritellään pelkäksi tietoiseksi toiminnaksi, ei viattomuuden viittaa kantavalla lapsuudella ajatella olevan yhteyttä rasismiin. Päättelyketjua seuraa ajatus, jossa suomalainen yhteiskunta muuttuu vähemmän rasistiseksi, kun monikulttuurisissa koululuokissa kasvavat lapset varttuvat. Ilman tietoista suvaitsevaisuuteen pyrkivää kasvatusta, tämä on Rastaan mukaan kuitenkin enemmän uhka kuin mahdollisuus: rasistisessa yhteiskunnassa lapset omaksuvat rasistiset ajattelu- ja toimintatavat ja uusintavat niitä myös aikuistuttuaan. (Rastas 2007, s. 51.)

Myös Souto (2011, s. 14) toteaa, kuinka rinnakkain kasvaminen ei itsessään synnytä positiivisuutta monikulttuurisuutta kohtaan tai että maahanmuuttajanuoret saisivat helposti ystäviä suomalaisista kouluissa. Ramseyn mukaan jo 3-vuotiaiden leikeissä oli havaittavissa syrjinnän ja ympäröivän yhteiskunnan valtasuhteiden omaksumisen piirteitä (Ramsey 2015, s. 3–6).

Souto (2011, s. 28–29) erittelee koulua kohtaamisen areenana, jossa monikulttuurisia haasteita käsitellään. *Jäsenyys*, hyväksytyn aseman saavuttaminen, ei kuitenkaan ole kaikille avoin. Koulussa oppilaiden yhteisö on valtasuhteisiin perustuva ja hierarkkinen. Epäsuosituksi leimatut oppilaat halutaan pitää erillään yhteisöstä. Yksittäisen nuoren sosiaalinen asema on myös pitkälti riippuvainen hänen ryhmänsä asemasta nuorten yhteisön hierarkiassa. Souto tiivistää:

Nämä sosiaaliset järjestykset muotoutuvat moninaisten arkisten erontekojen ja luokitteluiden kautta. Rajojen asettamisen välineenä ja jäsenyyden ehtona voivat olla niin sukupuoliin, kulttuuriseen ja sosiaaliseen taustaan, ikään, ulkonäköön ja fyysisiin ominaisuuksiin sekä harrastuksiin ja opinnoissa menestymiseen liittyvät tekijät. (Souto 2011, s. 29.)

Suomalaisessa koulukontekstissa jäsenyyteen oikeuttavat ”tavallisuuden” sisällöt, jotka kietoutuvat *suomalaisuuteen*. Riitaojan mukaan suomalaisuudeksi määritetty valkoinen, keskiluokkainen, sekulaari luterilainen ja heteroseksuaalinen suomalainen valtakulttuuri. Erilaisiksi tuotetaan sekä suomalaiset että ei-suomalaiset toiset, joiden ei katsota kuuluvan suomalaiseen valtakulttuuriin. (Riitaoja 2013, s. 16, 349–350.) Pysyttelevä mahdollisimman lähellä tätä ihanteeksi nostettua suomalaisuuteen kietoutuvaa tavallisuutta, auttaa säilyttämään kasvot yhteisössä. Samalla *tavallistaminen* muuttuu vain tiettyjen yksilöiden yksinoikeudeksi. Lisäksi ”tavallinen suomalainen” ei puutu rasistiseen toimintaan tai ole millään tavalla sosiaalisesti aloitteellinen maahanmuuttajia kohtaan. (Souto 2011, s.112–113.)

Rasismi, syrjintä ja eriarvoistavat ilmiöt ovatkin koulumaailmassa sekä lasten ja nuorten keskinäisissä suhteissa vahvasti läsnä olevia ilmiöitä (Ramsey 2015, s. 36, 63–78; Rastas 2007, s. 115; Souto 2011, s. 16, 198). Opettajat ovat kuitenkin hyvin kokemattomia suhteessa rasististen kysymysten pohtimiseen ja käsitelyyn. Monet jopa yllättyvät kuullessaan, että kouluissa on rasismia. Ilmiöön vii-

tataan *värisokeuden* termillä, jossa erojen läsnäolo kielletään tai niiden vaikutusta vähätellään. Tämän seurauksena oppilaiden taustoja ei huomioida opetuksen suunnittelussa ja käytännöissä yhdenvertaiseen kohteluun vedoten. (Rastas 2007, s. 116–117; Nieto & Bode 2012, s. 6; Layne 2016, s. 27–28.) Opettajat ovat halukkaita tukemaan oppilaitaan ja tarjoamaan heille parasta mahdollista opetusta, mutta ovat usein riittämättömästi koulutettuja ja kokemattomia erilaisuuden kohtaamisessa. Lisäksi opettajien omakin ajattelu on usein erilaisuuteen liittyen stereotyyppien ja virheellisten uskomusten värittämää. (Nieto & Bode 2012, s. 6.) Souto (2011, s. 199) toteaa, että koulujen mahdollisuudet tukea taustaltaan moninaisten lasten vertaissuhteita ja tasa-arvoista koulukulttuuria riippuvat pitkälti siitä, missä määrin kouluista löytyy tahtoa tunnistaa vakiintuneita tapoja tehdä ja arvottaa eroja yksilöiden ja ryhmien välillä. Räsänen (2005, s. 88) tiivistää, kuinka koulua on kautta historian käytetty ennakoluulojen, stereotyyppien ja yksipuolisen kuvan synnyttämiseen ja vahvistamiseen, joko tietoisesti tai tiedostamatta.

3 Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdat

Monikulttuurisuuskasvatus pyrkii ymmärtämään ja luomaan niitä kasvatuksellisia keinoja, jotka mahdollistavat monenlaisia tapoja opettaa ja oppia monimuotoisissa kouluissa (Talib 2007, s. 38). Runollisesti voidaan todeta, että monikulttuurisuuskasvatus on filosofia, tapa katsoa maailmaa (Nieto & Bode 2012, s. 50). Kasvatustyö ei kuitenkaan rakennu tyhjiössä, vaan ammentaa aina taustalla vaikuttavista teorioista ja kasvatusteorioista sekä ympäröivän yhteiskunnan arvoista. Monikulttuurisuuskasvatuksen kohdalla on erityisesti syytä kiinnittää huomiota siihen ideologiseen ja kasvatusteorofiseen pohjaan, jonka viitekehyksessä käytännön kasvatustyö tapahtuu. Nieto ja Bode (2012, s. 8–9) esittävät, ettei yksikään kasvatusteorioita tai ohjelma ole kannattava, jollei se täytä kolmea perusperiaatetta. Nämä periaatteet ovat tasa-arvon toteutuminen koulutuksessa, yhdenvertainen ja kaikille mahdollinen oppimistulosten paraneminen laadukkaassa ja oikeudenmukaisessa opetuksessa sekä kriittisen ajattelun taitojen ja tuloksekkaan jäsenyyden saavuttaminen osana demokraattista yhteiskuntaa. Näihin tavoitteisiin tarvitaan yhteiskunnan ja sen valtasuhteiden kriittistä tarkastelua sekä näiden valtasuhteiden vaikutuksen tarkastelua myös pienoyhteiskunnaksi nimitetyssä koulussa. Tästä syystä tarkastelen seuraavissa luvuissa erityisesti *kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen* periaatteita. Pyrin avaamaan *kriittistä pedagogiikkaa* sekä sitä ideologista ja kasvatusteorofista perustaa, jolle kriittinen monikulttuurisuuskasvatus rakentuu.

3.1 Kriittisen pedagogiikka kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen taustalla

Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohdat ja perusperiaatteet nousevat kriittisestä kasvatustieteestä, erityisesti niin sanotun Frankfurtin koulukunnan periaatteista ja Paulo Freiren työstä. Kriittinen kasvatus korostaa yhteiskunnan vaikutusta kasvatukseen, erityisesti kasvattajan ja kasvatettavan väliseen kasvatussuhteeseen ja osapuolien arvomaailmaan. (Paavola 2007, s. 48–49; Giroux, H. 2009, s. 27–51.) Keskeiseksi nousee ajatus tiedon ja vallan väli-

sestä suhteesta. Tieto tulisikin kriittisessä pedagogiikassa nähdä historiallisessa kontekstissaan, kulttuurisesti tuotettuna ja sosiaalisesti konstruotuna. Näin olen kiinnitettävä erityistä huomiota niihin yhteiskunnallisiin ja sosiaalisiin rakenteisiin, joiden vaikutuksessa tieto on tuotettu ja tuotetaan. Tarkasteltavaksi nousee kysymys siitä, mikä on tiedon sosiaalinen funktio. Tiedolla tulisi olla emansipatorinen, vapauttava tarkoitus. Kriittinen pedagogiikka tähtää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumiseen ja elämänlaadun parantamiseen kaikkien oppilaiden kohdalla. (McLaren 2009, s. 62–64, 72.)

Kriittisen opetuksen teorian on tarkoitus näin haastaa ja purkaa vallitsevaa, mutta myös rakentaa uutta. Jo John Dewey ihannoï käytäntöön ja todellisiin ilmiöihin sidottua oppimista, jossa teoria nivoutuu yhteen lasten välittömän kokemusmaailman kanssa, kun se opitaan käytännöistä johtamalla. Koulutodellisuuden tulisi selittää ympäröivää maailmaa, eikä eristäytyä siitä omaksi irralliseksi todellisuudekseen. (Dewey 1957, s. 17–21, 60, 72–73.) Freire ja myöhemmin bell hooks kehittävät ajatusta puhuen *vapauttavasta kasvatuksesta*, jossa oppilas kehittää ajatteluaan ja ymmärrystään tiiviissä suhteessa yhteiskuntaa ja todellisiin ilmiöihin. Näkökulmana korostuu kriittisyys sekä asioiden tiedostaminen ja kyseenalaistaminen pelkän vallitsevien olosuhteiden oppimisen ja hyväksymisen sijaan. Hooksin mukaan vapauttavassa kasvatuksessa yhdistyy tietämisen halu ja muuttumisen tahto. (Freire 2005; hooks 2007, s. 48.) McLaren käyttää termiä oppilaiden *voimauttaminen* kuvatessaan kasvatusta, jossa oppilas ei ainoastaan havahdu tiedostamaan ympäröivää yhteiskuntaa ja sen valtasuhteiden vaikutusta vaan myös rohkaistuu taisteluun tarvittavan muutoksen aikaansaamiseksi (McLaren 2009, s. 74). Opettajat tarvitsevat kriittisiä käsitteitä horjuttaakseen valkoisten, länsimaisten, mieskeskeisten tieto-oppien käytännön ylivaltaa. Koulukulttuuri ei ole poliittisesti puolueetonta vaan ideologista. Koulutus ei heijasta vallitsevaa ideologiaa vaan tuottaa ja ylläpitää sitä. (Giroux & McLaren 2001, s. 29, 39–40.)

Myöskään hooksin mukaan koulutus ei ole koskaan poliittisesti neutraalia. Hänen mukaansa ei kuitenkaan ole mielekäästä korvata yhtä tietämisen diktatuuria toisella: kulttuurisen moninaisuuden toteutuminen vaatii ajattelun jatkuvaa muutosta, kokonaisvaltaista sitoutumista oikeudenmukaisuuden ja vapauden edis-

tämiseen. Pedagogisena lähestymistapana hooks esittelee *osallistavan pedagogiikan*, jossa opetus ymmärretään opettajan ja opiskelijoiden yhteistyöksi. Hooksin mukaan osallistava pedagogiikka väistämättä arvostaa opiskelijoiden näkemyksiä. Näin syntyisi yhteinen ja demokraattinen oppimistilanne, jossa kokonaisvaltainen oppimisen kokemus ja monenlaiset tietämisen tavat olisivat mahdollisia. Monikulttuurisessa ryhmässä niin opettajan kuin oppilaidenkin on opittava hyväksymään erilaisia tietämisen tapoja, uusia tieto-oppeja. (hooks 2007, s. 20–21, 51, 65–71, 80.)

Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus on tästä syystä kaikille tarpeellista antirassistista ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen ohjaavaa kasvatusta, jossa keskeisenä painottuu kyky kriittiseen ajatteluun (Nieto & Bode 2012, s. 42). Kapeakatsantoinen, yhtä totuutta ja kertomusta eteenpäin kuljettava yhteiskunta tai yhteisö sortuu helposti stereotyyppien toisintamiseen, fundamentalismiin suhteessa edistämiinsä aatteisiin ja ideologioihin sekä toisintaa epätasa-arvoa ja syrjäytymistä. Kriittisen opetuksen teorian edustajat jopa esittävät, että koulut kulttuuripolitiikkana ruokkivat ansioihin perustuvan ammattilaisuuden ideologiaa, rationalisoivat tiedontarjonnan yhteiskuntaluokkien mukaisiksi kerroksiksi, pönkittävät eriarvoisuutta, rasismia ja seksismiä, sekä pirstovat sosiaaliset suhteet korostamalla kilpailukykyä, suosimalla miehiä, järkeä ja kulttuurista ryhmäkeskeisyyttä. Yhteiskuntarauhan, demokratian ja solidaarisuuden lisääminen edellyttää kykyä monikulttuuriseen keskusteluun. Kuitenkin radikaalin opetuksen teoreetikot ovat kyseenalaistaneet vallitsevan käsityksen siitä, että nykyisellään koulut ovat tärkein keino demokraattisen ja tasa-arvoisen yhteiskunnallisen järjestyksen kehittämiseen. Lisäksi he ovat kyseenalaistaneet vallitsevan käsityksen siitä, että nykyiset koulut tarjoavat mahdollisuuksia sosiaaliseen ja taloudelliseen liikkuvuuteen. (McLaren & Giroux 2001, s. 31–32.)

3.2 Kriittisen ajattelun taito ja vuorovaikutus

Kriittisellä pedagogiikalla tarkoitetaan siis kriittistä ajattelua, reflektiota ja toimintaa pedagogisessa kontekstissa (Nieto & Bode, 2012, s. 54). Tärkeää on havaita, mitä koulutuksessa kerrotaan ja kenen näkökulmasta, mutta myös mistä

vaetaan (Vuorikoski & Kiilakoski 2005, s. 310). Kriittisen ajattelun taitojen kehittämisen tavoitteena on tiedon absoluuttisen luonteen murtuminen ja omien oletusten uudelleentarkastelu. Giroux ja McLaren mukaan kriittisen ajattelun taitojen tulisi näkyä kaikessa koulun toiminnassa käytännöistä ja toimintakulttuurista opetusmenetelmien ja opetusmateriaalien valintaan saakka, sillä kouluissa opiskeltavat tekstit heijastavat enimmäkseen hallitsevien yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ryhmien intressejä. Heidän mukaansa kriittinen lukutaito paikantuu siihen missä kieli, kulttuuri, valta ja historia limittyvät. Lukutaito on ”kriittistä”, mikäli se auttaa lukijaa ”valtaistumaan” eli havahduttaa tiedostamaan, miten valtasuhteet, institutionaaliset rakenteet ja representaation mallit muokkaavat hänen mieltään ja ruumistaan pitääkseen hänet voimattomana hiljaisuuden kulttuurin vankina. (McLaren & Giroux 2001, s. 99–100.)

Myös Freiren mukaan opettamista tulisi lähestyä kriittisen ajattelun ja syvällisen ymmärryksen saavuttamisen näkökulmasta. Hänen mukaansa *tallettava kasvat*us toimii sorron välineenä, sillä se pyrkii vain toisintamaan läsnäolevaa todellisuutta sitä kyseenalaistamatta ja muuttamaan pyrkimättä. Tallettava kasvatustähtää näin kasvatettavien sopeuttamiseen nykyisellään vallitseviin oloihin. Mitä paremmin enemmistö sopeutuu päämääriin, jotka hallitseva vähemmistö sille asettaa, sitä helpompi hallitsevan vähemmistön on jatkaa enemmistön ohjailua. McLaren ja Giroux (2001) sekä Gay (2010) tuovat esiin, kuinka opiskelijoiden kyvyttömyydessä ammentaa ”koulusivistystä” voi olla kyse pikemminkin vastarinnasta kuin ”tyhmyydestä”. (Freire 2005, s. 92; McLaren & Giroux 2001, s. 57; Gay 2010, s. 17–20.)

Kriittisten opettajien täytyy kuitenkin toimia muutakin kuin pelkinä yhteiskuntakriitikoina. Heidän täytyy yrittää muotoilla toivon kieli, joka tähtää yhteiskunnallisten ja materiaalistien suhteiden uudelleen järjestämiseen. Giroux ja McLaren korostavat ajavansa pedagogiikkaa, jonka onnistumista arvioidaan suhteessa kritiikin tavoitteisiin ja sosiaalisen mielikuvituksen lisääntymiseen. Tämä tarkoittaa pedagogiikkaa, joka asettaa opetuksen ja oppimisen tavoitteiksi opiskelijoiden kouluttamisen ottamaan riskejä vallitsevien valtasuhteiden piirissä, ja kuvittelemaan mielessään maailma, jota ei vielä ole, jotta pystyttäisiin muuttamaan etnisen taustan, luokan ja sukupuolen perusteella rakennettua maailmaa. McLa-

renin ja Girouxin listaan voitaisiin lisätä tämän tutkimuksen kontekstissa myös esimerkiksi seksuaalinen suuntautuminen, kieli, uskonto ja kyvykkyys. Toivon ja mahdollisuuden edistäminen on osa kriittisen pedagogiikan käytäntöä. (McLaren & Giroux 2001, s. 59–67.)

Kriittisen pedagogiikan toteutumiseksi opettajalta vaaditaan aitoa luottamusta ihmisiin, oppilaisiinsa, ja heidän luoviin kykyihinsä sekä kykyynsä ajatella. Opettajan rooli muuntuu siis yhteistyökumppaniksi. Menettelyä Freire nimittää *problematisoivaksi* kasvatukseksi. Problematisoiva kasvatusta sitouttaa oppilaat haasteisiin ja kehittää heidän ymmärrystään aina vain kriittisemmäksi. Aito pohdinta tarkastelee ihmisiä suhteessa maailmaan. Tämän toteutumiseen vaaditaan solidaarisuuteen sitoutumista. Solidaarisuus edellyttää aitoa kommunikaatiota. (Freire 2005, s. 80–87.) Problematisoiva ja kriittinen pedagogiikka tarvitsevat toteutuakseen ajattelutavan muutoksen niin opettaja-oppilas –suhteissa kuin useimmiten enemmistöä edustavan opettajan suhteessa vähemmistöä edustavaan oppilaaseen (ks. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, s. 309–310). Myös hooks painottaa opettajan kykyä olla läsnä, innostua ja innostaa sekä nähdä ja tukea oppilaidensa elämää kokonaisvaltaisesti. Hänen mukaansa vapauttava kasvatusta vapauttaa ja valtauttaa myös opettajat. (hooks 2007, s. 46–51.) hooksin näkemykset opettajuudesta tulevat lähelle dialogisen lähestymistavan esittämää opettajan roolia, jossa opettaja nähdään tiedonvälittäjän sijaan rinnalla kulkijana. Suhteen valta-asetelmien muuntaminen kohti *dialogisuutta*, molemminpuolinen kunnioitus ja halu ymmärtää toista näyttäytyvät jopa vallankumouksellisina tradition sädekehää kantavan opettajanjohtoisen koulutodellisuuden rinnalla.

Dialogin edellytyksenä on, että ihmiset kykenevät näkemään toisensa arvokkaina ja kuuntelemaan toista (Tuori 2012, s. 104). Lembergin (2004, s. 101) mukaan dialogin tulisi perustua aidolle kiinnostukselle toista ihmistä ja yhteisiä asioita kohtaan. Tällainen dialogi voi murtaa ennakkoluuloja toiseutta. Dialogi voi parhaimmillaan olla sen ilmentymä, että me kaikki kuulumme samaan ihmiskuntaan ja haluamme elää rauhassa toistemme kanssa. Keskustelua, dialogisuutta ja kommunikatiivisuutta on painotettu monikulttuurisuuden ja demokratian peruspilarina sekä antirasistisen pedagogiikan keskeisenä menetelmänä (Tuori 2012, s. 104).

4 Moninaisuus koulujen kasvatustyössä

Neljän vuosikymmenen aikana monikulttuurisuuskasvatus on siirtynyt monikulttuurisuuden yleisestä kuvaamisesta ja positiiviseen valoon nostamisesta syvempään vallan ja sorron sekä sosiaalisen ja ekonominen muutoksen välttämättömän tarpeen analysointiin (Ramsey 2015, s.7). Suomalaisessa kontekstissa kehitys on niin ikään johtanut erilaisuuden näkemiseen, mutta ei vielä kovin hyvin erilaisuuden kohtaamiseen. Jopa opetussuunnitelmien kauniin interkulttuurisuusretoriikan takaa pilkottavat asenteet, joissa korostetaan kulttuurien välisiä, pysyviä eroja. (Dervin & Keihäs 2013, s. 54.) Koulun ja yhteiskunnan rakenteet sekä koulun yhteiskunnalliset tehtävät ovat jääneet suomalaisessa monikulttuurisuuskasvatuksen tutkimuksessa vähemmälle huomiolle. Edellisissä luvuissa olen tuonut esiin koulun ja yhteiskunnan elimellistä yhteyttä. Kontekstin hahmottamiseksi on kuitenkin välttämätöntä pohtia myös koulun roolia yhteiskunnallisena instituutiona. Tässä luvussa tarkastelen suomalaista peruskoulua monikulttuurisuuskasvatuksen kontekstina, monikulttuurisuuskasvatuksen näkymistä opetussuunnitelmissa sekä opettajien interkulttuurista kompetenssia.

4.1 Koulu yhteiskunnallisena instituutiona

Makrotason kasvatussosioologisessa keskustelussa koulu nähdään karrikoiden esitettynä valtakulttuuria uudelleen tuottavana laitoksena, jonka tehtäviin kuuluvat kvalifikaation tuottaminen, ihmisten luokittelu ja valikointi (Miettinen 2001, s. 20). Myös Riitaoja tuottaa saman lopputuleman koulun tehtävään ja rooliin liittyvää tutkimusta summatessaan todetessaan, kuinka koulutuksen tärkeimmiksi yhteiskunnallisiksi funktioiksi on nimetty kvalifiointi (tietojen, taitojen ja osaamisen tuottaminen), valikointi (yhteiskunnallisten asemien hierarkiaan sijoittaminen), integrointi (yhteiskunnan kiinteyden ylläpitäminen) sekä varastointi. Yhteiskunta, jota koulutuksen kautta pidetään yllä, kiinnittyy moderniin kansallisvaltion. Massakoulutusjärjestelmä kehittyi keskeiseksi kansallisvaltion ja moderniteetin tuottamisen ja ylläpitämisen keinoksi. Koulutuksen avulla tuotetaan kuvaa sekä ”meistä” että ”muista”, modernista subjektista ja hänen toisestaan, pitäen näin yllä koloniaalista maailmankuvaa. Erojen tuottaminen ja niiden hierarkkinen järjestäminen on siten koulutusjärjestelmän sisään rakennettu ominai-

suus. Kasvatuksen poliittinen luonne kätkeytyy koulussa myös kasvatuksen vaikeammin havaittaviin tai kyseenalaistamattomiin sidonnaisuuksiin, kuten ihmiskäsitykseen, oppimiskäsitykseen, käsitykseen tiedosta sekä moniin muihin arvonäkökulmaa edellyttäviin sisältöihin. (Poulter 2013, s. 67; Riitaoja 2013, s. 9–11.)

Riitaoja jatkaa, kuinka myös suomalaisessa koulutuspolitiikassa koulun tehtäväksi asetetaan sosiaalisten erojen kaventaminen, inklusio, syrjäytymisen tunnistaminen ja ehkäiseminen. Samalla monet koulua koskevat, 1980-luvun lopulta alkaen tehdyt uudistukset, kuten koulujen erikoistuminen ja kilpailu, ovat itse asiassa sallineet tai jopa tukeneet tosiasiallisten erojen kasvamista. On myös esitetty, että koulun tehtävästä on tullut lähinnä välineellinen, jolloin koulun tulee palvella yhteiskuntaa ja vastata niihin tarpeisiin, joita kulloisellakin hetkellä pidetään tarpeellisina. Koulutuksen problematisoimattomaksi tehtäväksi on tullut globaalin markkinatalouden maailmaan ja -kansalaisuuteen kasvattaminen, mutta samalla myös niistä kielteisistä seurauksista huolehtiminen, joita globaalin markkinatalouden rakenteet itsessään tuottavat. Poulter tiivistää, kuinka kasvatuksen hyvää tarkoittavista kansalaistamisprojekteista muodostuu tällöin kilpailuun, menestymiseen ja häviämiseen perustuva kamppailu, jossa taistellaan kansalaisuuden sisä- ja ulkopuolelle määrittymisestä. (Poulter 2013, s. 68; Riitaoja 2013, s. 29–30.)

Yhteiskunnan ja koulun välinen erottamaton yhteys ja yhteiskunnan rakenteiden, arvojen ja intressien vaikutus tulee esiin myös virallisissa opetussuunnitelmissa ja koulujen kasvatustodellisuutta muovaavassa *piilo-opetussuunnitelmassa*. Piilo-opetussuunnitelman käsite viittaa McLarenin (2009, s. 75) mukaan tahattomaan koulutusprosessin lopputulokseen. Piilo-opetussuunnitelma tarkoittaa ennen kaikkea sitä, että yhteiskunnallinen todellisuus tunkeutuu viralliseen koulutyöhön opetussuunnitelman ohi. Sen läsnäolo on kuitenkin kouluissa yleisen tiedostamatonta, jonka seurauksena oppilaiden oppimistulokset, motivaatio- ja työrauhaongelmat selitetään pikemminkin opettajan toimilla ja persoonallisuudella tai oppilaiden ominaisuuksilla kuin yhteiskunnasta koulutodellisuuteen siirtyvillä, virallisesta opetussuunnitelmasta riippumattomilla arvoilla ja ihanteilla. (Broady 1987, s. 9, 99, 116; Talib 2005, s.

36–37; Törmä 2003, s. 109.) Piilo-opetussuunnitelman tehtävänä on poistaa käsitys siitä, että koulu epäonnistuisi virallisesti asetettujen tavoitteidensa saavuttamisesta, ja että tämä johtuisi koulusta itsestään tai siinä harjoitetusta pedagogiikasta. Kouluinstituution tarkoitus ei välttämättä olekaan tehdä ihmisistä luovia ja kriittisiä tai kehittää jokaisen persoonaa monipuolisesti, vaan ohjata ja pakottaa oppilaat sisään vallan ja työnjaon yhteiskunnallisiin hierarkioihin. (Antikainen, Rinne & Koski 2013, s. 220.)

Piilo-opetuussuunnitelman keskiluokkaisten arvojen ja ihanteiden kautta koulu vahvistaa ja uusintaa keskiluokkaisuuden valtakulttuuriin liittyvää asemaa. (ks. Riitaoja 2013, s. 183–186.) Koulun arkisissa käytännöissä oppilas tulee ikään kuin ”metaoppineeksi” sekä koulun toiminnan lainalaisuudet että oman kehityksensä mahdollisuudet ja rajat (Broady 1987, s. 137; Antikainen ym. 2013, s. 215; Layne 2016, s. 18). Oppilaan omien rajojen ymmärtäminen palvelee koulun yhteiskunnallista ja erottelevaa tehtävää, jossa oppilaat pyritään ohjaamaan myöhemmille elämänurilleen koulussa sisäistetyn osaamisen ja pätevyyden rajojen mukaisesti.

4.2 Monikulttuurisuuskasvatus suomalaisissa opetussuunnitelmissa

Giroux ja McLaren korostavat opetussuunnitelman merkitystä ja sen kytköstä yhteiskuntatieteisiin. He näkevät opetussuunnitelman tärkeimpänä välineenä yhteiskunnallisen elämän muotojen esiin nostamisessa, muokkaamisessa ja oikeuttamisessa. Vallitseva opetussuunnitelma kuitenkin erottaa tiedon valtakäsymyksistä ja nostaa tiedon esiin vain teknistä tehtävää palvelevana työkaluna. Giroux ja McLaren tuovat voimakkaasti esiin opetussuunnitelman valtaan liittyvän kytköksen ja puhuvat myös opetussuunnitelmasta kulttuuripoliittikkana. Opetussuunnitelman mieltäminen kulttuuripoliittikaksi tarkoittaa, että opetuksen tärkeimmäksi tavoitteeksi tunnustetaan oppilaiden valtaistuminen poliittisiksi subjekteiksi, jotka ovat tietoisia elämänsä muokkaavista voimista ja lisäksi poliittisesti ja eettisesti motivoituneita kamppailemaan inhimillisen vapauden ja emansipaation lisäämisen puolesta. Tämän tavoittelu ja toteutuminen vaativat hyväk-

syttyjen ja virallisesti pyhitettyjen opetuksellisten diskurssien purkamista. (McLaren & Giroux 2001, s.39– 42; McLaren 2009, s. 72.)

1900-luvun suomalaisissa opetussuunnitelmissa korostuu etnosentrinen ajatus suomalaisen kulttuuriperinnön vaalimisesta ja kansalaisyhteiskunnan jäseneksi kasvamisesta. Oman kulttuurin arvostaminen kuvataan interkulttuurisen kohtaamisen ja siihen liittyvän kasvatuksen edellytyksenä. Ristiriitaa ei myöskään näytä tuottavan se, että kulttuurista puhutaan täysin yhtenäisenä ilmiönä, eikä kulttuurin moninaisuutta tai vähemmistöjä käsitellä lainkaan. (Räsänen 2005, s. 93–94.) Suomalaisen peruskoulun historiassa 2000-luvun opetussuunnitelmat toivat merkittävän muutoksen monikulttuurisuuskasvatukseen. Vuoden 2004 opetussuunnitelman arvopohjana mainitaan esimerkiksi ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Lisäksi on huomioitava suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Suomalainen kulttuuri määrittyy yhä siis monoliitiksi, jonka moninaisuus ikään kuin ”tuodaan muualta”, maahanmuuttajien kulttuureista. Kulttuurin määrittely nojaa siis edelleen selvärajaiseen etniseen perusteluun. Tekstissä on myös nähtävissä erilaiset tavoitteet enemmistön ja vähemmistöjen edustajille. Enemmistön kohdalla painotetaan suvaitsevaisuutta ja erilaisten ryhmien arvostamista, kun taas vähemmistöjen kohdalla esiin nousevat tavoitteet integroitumisesta, monikulttuurisuudesta ja kaksoisidentiteetistä. (Räsänen 2005, s. 95–97.) Riitaoja (2013, s. 158) vie tulkinnan vielä pidemmälle todetessaan, kuinka vähemmistöjen ja enemmistöjen tavoitteet ovat toisiinsa nähden epäsymmetrisiä, sillä vähemmistökielet ja -kulttuurit ovat merkityksellisiä vain suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin tuntemisen rinnalla. Näin ollen vähemmistöjen tunnistaminen ja poliittinen tunnustaminen muodostuvat *normalisaation* ja integraation välineiksi.

Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 on arvoperustaltaan monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta edistyneempi versio. Arvoiksi esimerkiksi kirjataan oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen, ihmisyyys, sivistys, tasa-arvo ja demokratia sekä kulttuurinen moninaisuus rikkautena. Ensimmäisen, oppilaan ainutlaatuisuutta käsittelevän arvon kohdalla tavoiteltavana nähdään ihmisarvon ehdoton kunnioittaminen ja lastenoikeuksien periaatteiden

mukainen kasvatus. Samalla tuodaan esiin myös osallisuus ja yhteisön toiminnan rakentamiseen osallistuminen. Identiteetin rakentaminen ja omien arvojen pohtiminen tuodaan esiin globaalissa maailmassa vaadittavina tietoina ja taitoina. (Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014, s. 15–16; jatkossa Pops 2014.) Opetussuunnitelman tuottama pysyvä ja monoliittinen identiteettikäsitys on kuitenkin ongelmallinen. *Identiteettiä* määritellään nykyisin esimerkiksi yksilöllisen, yhteisöllisen, kansallisen, kulttuurisen, etnisen, uskonnollisen ja seksuaalisen identiteetin näkökulmista. Identiteetillä ei nykyisin vallitsevan käsityksen mukaan katsota olevan muuttumatonta ydintä, vaan meillä kaikilla on erilaisia identiteettejä eri tilanteissa ja eri aikoina. (Dervin & Keihäs 2013, s.110–117.)

Enemmistön ja vähemmistön välistä eroa ja tämän myötä erilaisina näyttäytyviä vaatimuksia on uudessa opetussuunnitelmassa pyritty tasaamaan. Monikulttuurisuus rajautuu kuitenkin vanhaan merkitykseensä etnisenä, kielellisenä ja katsomuksellisenä samuutena ja erona, sillä yhdessä oppimisen kuvataan tapahtuvan yli kieli-, kulttuuri-, katsomus- ja uskontorajojen. Lisäksi vanha, enemmistön ja vähemmistön välistä epäsuhtaa esiintuova asetelma tuotetaan jo heti ensimmäisessä lauseessa, jossa perusopetuksen todetaan rakentuvan moninaiselle suomalaiselle kulttuuriselle arvoperinnölle. Etnosentrinen lähtötilanne pilkahtaa myös tasa-arvon elementtien listauksessa, jossa erikseen mainitaan koulutuksen edistävän taloudellista, sosiaalista, alueellista ja sukupuolten tasa-arvoa. Kriittisen pedagogiikan peräänkuuluttamaan kriittistä yhteiskunnallista tarkastelua ei kuitenkaan mainita. Kysymyksenä herää, onko opetussuunnitelmatekstin näennäisesti suvaitsevainen ja moninaisuuteen rikkautena suhtautuva diskurssi ikään kuin liimattu taustalla vaikuttavien hierarkkisten ja epätasa-arvoisten rakenteiden päälle? (Pops 2014, s. 15–16.)

4.3 Monikulttuurisuuskasvatus käytännön kasvatustyössä

Moninaisuus on jo läsnä koulutodellisuudessa. Siksi opetuksen lähtökohtia ei voida perustellusti rakentaa homogeenisyyden varaan. (Gay 2010, s. 10.) Toiteutuessaan monikulttuurisuuskasvatus tarkoittaa, että jokaisella oppilaalla, sosiaaliluokasta, rodusta, etnisyydestä, kielestä, uskonnosta, sukupuolesta, ky-

vyistä tai muusta riippumatta, olisi tasa-arvoinen mahdollisuus ja vapaus oppia. Koulujen tulisi tarkastella tätä ajatusta huolellisesti opettaessaan oppilaille käsitteitä, arvoja, rituaaleja ja seremonioita. Kouluilla onkin merkittävä rooli moninaisuuden rikkauden hahmottamisessa ja vakiinnuttamisessa sekä yhteiskunnallisen eriytymisen estämisessä. (Nieto & Bode 2012, s. 5–6; Arslan 2013, s. 15–16). Ramsey summaa alan kirjallisuudessa esiintyviä monikulttuurisuuskasvatuksen tavoitteita tiivistäen ne pysyvien, mutta joustavien identiteettien muodostamiseen, solidaarisuuteen muita kohtaan, kriittiseen ajatteluun ja vapauttavaan toimintaan (Ramsey 2015, s. 6). Toisaalta Ramseyn summauksesta poiketen identiteetit voidaan nähdä myös pysyvyydestä irrottautuneen muutosluonteen läpi. Monikulttuurisuuskasvatuksen tulisi tukea oppilaita kokonaisvaltaisessa kasvussa edistää herkkyyttä moninaisuutta kohtaan, kehittää tietoisuutta ihmisten välisistä yhtäläisyyksistä sekä tunnistaa, haastaa ja kumota stereotyyppioita, ennakkoluuloja ja diskriminaatiota käyttäytymisessä, tekstikirjoissa ja oppimateriaaleissa (Arslan 2013, s. 16).

Kriittistä monikulttuurisuuskasvatusta voidaan hahmottaa Nieton ja Boden (2012, s. 42) mukaa seitsemällä piirteellä, jotka perustelevat monikulttuurisuuskasvatuksen relevanssia muuttuvassa yhteiskunnassa ja tämän myötä myös koulussa. Seitsemän piirrettä määrittelevät monikulttuurisuuskasvatuksen kokonaisvaltaiseksi ja antirasistiseksi, kaikille sopivaksi ja tarpeelliseksi kasvatuksen muodoksi, joka prosessiluonteisesti edistää kriittistä ajattelua ja sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Pelkkä hyvä tahto ja tarkoitus ei riitä, vaan opettajilta vaaditaan pedagogista tietämystä, taitoja ja rohkeutta moninaisuuteen sitoutuneen opetustyön toteuttamiseksi (Gay 2010, s. 13–14). Jotta monikulttuurisuuskasvatus toteutuisi kouluissa ja opettajilla olisi riittävä tietämys ja ymmärrys sen sisällöstä, on James A. Banks jo 1990-luvulla laatinut teoretisoinnin, jossa käsittelee monikulttuurisuuskasvatuksen ulottuvuuksia. Banksin malli ei ole varsinaisesti kriittisen pedagogiikan teoretisointi, mutta ulottuvuuksissa on myös kriittistä otetta. Ulottuvuudet on kehitetty kasvatuskentällä toimivien opettajien käyttöön ja sen tarkoituksena on auttaa opettajia löytämään keinoja ja suuntaviivoja kouluissa toteutettavaan monikulttuurisuuskasvatukseen.

Ensimmäinen ulottuvuus käsittelee *sisältöjen integraatiota* eli opetuksen sisällön huomioimista eri kulttuurien kannalta sen sijaan, että opetus tapahtuisi pelkästään enemmistön näkökulmasta. Toinen ulottuvuus käsittelee *tiedon rakentamista ja ohjaamista kriittiseen ajatteluun*, sillä vallitsevan kulttuurin arvot ja ihanteet, kontekstit sekä tulkinnat vaikuttavat tietomme sisältöön. Banksin kolmas ulottuvuus käsittelee *positiivisten asenteiden kehittämistä erilaisuutta kohtaan*. Opettajan tavoitteellisella kasvatustyöllä sallivuuden ja erilaisuuden hyväksymisen edistämiseksi näihin asenteisiin voidaan kuitenkin merkittävästi vaikuttaa. (Banks 2007, s. 20–21.)

Neljäntenä ulottuvuutena on *oikeudenmukainen pedagogiikka*. Neljännen ulottuvuuden tarkoituksena on kehittää opettajan reflektiokykyä ja auttaa opettajia kehittämään ja muovaamaan opetustaan niin, että oppimistulokset paranevat ja oppiminen helpottuu riippumatta kulttuurin, etnisyyden, sosioekonomisen taustan tai sukupuolen aikaansaamista eroista. Viides ja viimeinen ulottuvuus käsittelee *koulukulttuuria ja koulua organisaationa sekä sen sosiaalista rakennetta*. Tällä Banks tarkoittaa koko koulua ja sen toimintakulttuuria luokissa tapahtuvaa opetus- ja kasvatustyötä laajemmin. (Banks 2007, s. 22–23).

Sisältöjen ja kognitiivisia oppistulosten lisäksi monikulttuurisen kasvatuksen tulisi edistää myös moraalista, sosiaalista, kulttuurista, oman kasvun sekä poliittisen ymmärryksen kehittymistä (Gay 2010, s. 16). Myös opettajan tiedostavuus ja kyky reflektioon ovat edellytyksiä monikulttuurisuuskasvatuksen toteuttamisessa. (Jokikokko 2010; 2015; Arslan 2013, s. 31.) Opettajan tiedostavuuden ja reflektion merkitystä valottaa Rastaan kuvaama antirasistinen tutkimusagenda, joka määrittelee osuvasti myös opettajan asemaa monikulttuurisuuskasvattajana. Keskeiseksi nousee herkkyyys arvioida sitä, milloin oma toiminta uusintaa rasisistisia tai eriarvoisuutta tuottavia ajattelu- tai menettelytapoja ja milloin niitä on mahdollista haastaa. Reflektiivisyydellä tulisi tarkastella suhdetta oppilaisiin ja tämän suhteen sisältämiä valta-asetelmia sekä oman tiedon rajoja. (Rastas 2007, s. 57.)

Yksi kriittisen pedagogiikan ja näin myös kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen tärkeimmistä tavoitteista on ymmärrys siitä, miten opiskelijoiden sosiaali-

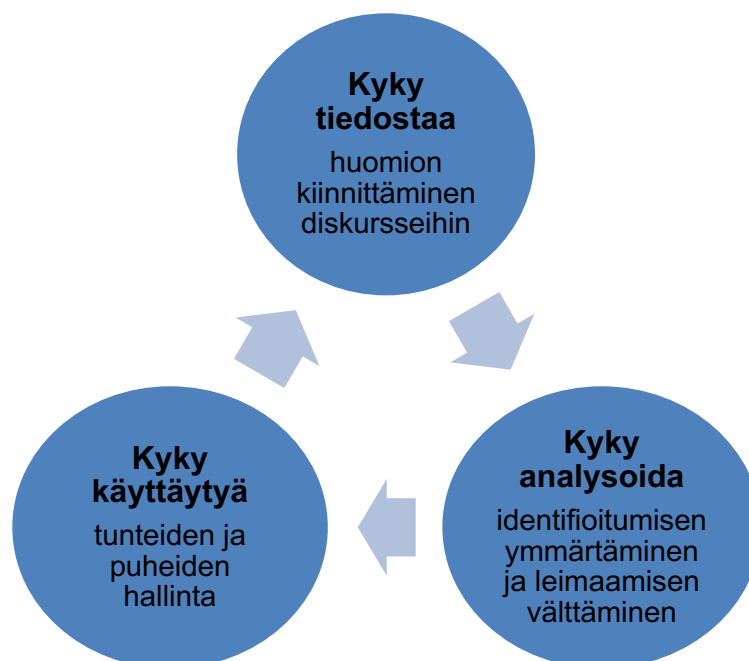
sesti rakentuneet ja usein ristiriitaiset kokemukset ja tarpeet voitaisiin kyseenalaistaa. Kyseenalaistaminen ei tässä tarkoita kokemusten mitätöimistä vaan pikemminkin niiden nostamista keskeiseen asemaan ja kriittisen tarkastelun alle. Kokemuksia tarkastelemalla voidaan Girouxin ja McLarenin mukaan päästä hahmottelemaan oppilaiden monikulttuurista identiteettiä jatkuvasti muuttavana, määrittävänä ja määrittävänä tekijänä. Toiseksi opiskelijoiden kokemuksia ruotiva pedagogiikka rohkaisee arvostelemaan niitä vallitsevia tiedon ja kulttuurisen välittymisen muotoja, jotka yhdessä muokkaavat opiskelijoiden kokemuksia. Kolmanneksi se yrittää tarjota opiskelijoille kriittisiä keinoja tutkia omia elämänkokemuksiaan, syvimpiä muistojaan ja toissijaiseksi miellettyä tietoa. Giroux ja McLaren tuovat esiin, kuinka opetusta ja oppimista tarkastellaan usein näkökulmasta, joka jättävät huomiotta paikallisen tiedon ja uskomusten kriittisen oikeutuksen, vaikka juuri niiden avulla opiskelijat merkityksellistävät omat kokemuksensa. (Giroux & McLaren 2001, s. 46–48.)

4.4 Opettajan interkulttuurinen kompetenssi

Kommunikaatioon ja vuorovaikutukseen liittyvästä monikulttuurisen osaamisen ulottuvuudesta puhutaan *interkulttuurisuutena*. Kommunikointiin liittyviin taitoihin katsotaan kuuluvaksi taidot kuten empatia, perspektiivinottokyky, kiinnostus, arvostus ja halukkuus dialogiin. (Räsänen 2005, s. 101–102.) Interkulttuurisessa vuorovaikutuksessa on tärkeää oppia tiedostamaan, tunnistamaan ja analysoimaan kriittisesti omaa sisäistä moniäänisyyttään. (Dervin & Keihäs 2013, s. 128.) *Interkulttuurinen kompetenssi* edellyttää siis herkkyyttä, taitoa ja halua toimia erilaisissa kulttuurienvälisen kohtaamisen tilanteissa. Talib ja Lipponen (2008, s. 234) puhuvat *monikulttuurisesta kompetenssista*, jolla viittaavat sekä haluun että kykyyn toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä. Tällaisen opettajan monikulttuurisen ammatillisuuden omaksuminen edellyttää, että opettaja on valmis kohtaamaan ja käsittelemään eri tilanteissa syntyneiden ristiriitojen tuottamia kysymyksiä (Talib 2007, s. 42). Käytän tässä tutkimuksessa käsitteellisen yhtenäisyyden vuoksi interkulttuurisen kompetenssin käsitettä.

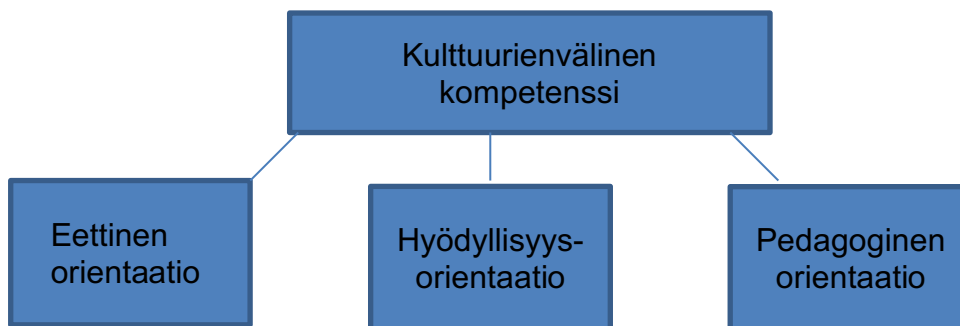
Interkulttuurisista taidoista ei ole olemassa tyhjentävää listaa tai kuvausta (Dervin & Keihäs 2013, s. 128, Jokikokko 2010, s. 71). Interkulttuurinen kompetenssi on saanutkin käsitteenä osakseen kritiikkiä juuri tästä syystä: sitä on syytetty liian jäykäksi kuvaamaan ilmiötä, joka ei ole tyhjennettävissä tarkkoihin listauksiin tietyistä erityistaidoista. Toisaalta käsite voidaan kuitenkin nähdä myös moniulotteisemmin, kehyksenä tai näkökulmana erilaisten osa-alueiden, kuten toiminnan, asenteiden, tietämyksen (knowledge), kognitioiden, tunteiden sekä sosiaalisten ulottuvuuksien tarkastelulle. (Jokikokko 2010, s. 24–25.)

Myös Dervinin ja Keihään mukaan interkulttuuriset taidot ovat sekä emotionaalisia että kognitiivisia ja niihin vaikuttavat erilaiset tilannetekijät. Dervin on jakanut interkulttuuriset taidot kolmeen ryhmään, jotka yhdessä muodostavat interkulttuurisen kompetenssin kokonaisuuden: kyky tiedostaa (huomioinnin kiinnittäminen diskursseihin), kyky analysoida (identifioitumisen ymmärtäminen ja leimaamisen välttäminen) ja kyky käyttäytyä (tunteiden ja puheen hallinta). Keskeisintä taidoissa on moninaisuuden arvostaminen ja eettiseen käyttäytymiseen pyrkiminen. (Dervin & Keihäs 2013, s. 122–127.)



Kuvaaja 1. Dervinin teoretisointien perusteella koottu malli interkulttuurisista taidoista (Dervin ja Keihäs 2013, s. 127).

Jokikokko jakaa opettajien interkulttuurisen kompetenssin asenteiden, tietoisuuden ja tietämyksen, taitojen ja toiminnan ulottuvuuteen. Hän mallintaa interkulttuurista kompetenssia myös kompetenssin erilaisten orientaatioiden avulla. Tällöin kompetenssi muodostuu opettajan eettisestä orientaatiosta, hyödyllisyyden (efficiency) orientaatiosta sekä pedagogisesta orientaatiosta. Interkulttuurisen kompetenssin orientaatiot rakentuvat lukuisista taustatekijöistä, joten myös Jokikokon kuvauksesta käy ilmi interkulttuurisen kompetenssin monisyisyys. (Jokikokko 2010, s. 45–46, 59.)



Kuvaaja 2. Jokikokon kolmannen tason fenomenografinen kategoriamalli opettajien interkulttuurisesta kompetenssista (Jokikokko 2010 s. 45).

Yhdistettynä kriittisen pedagogiikan näkökulmiin interkulttuurinen ammatillisuus sisältää myös sen, että opettaja tiedostaa oman roolinsa, työnsä yhteiskunnallisia sidoksia ja koulun toimintaa ohjaavia sosiopoliittisia, kulttuurisia ja taloudellisia järjestelmiä. (Giroux & McLaren 2001; Talib & Lipponen 2008, s. 240; Jokikokko 2010.)

Moninaisuuden huomioiva kasvatus perustuu vuorovaikutukseen, kokemuksellisuuteen, ennakkoluulojen tiedostamiseen ja murtamiseen, vastavuoroisuuteen ja empatiakyvyn kehittämiseen. Oleellista on etsiä yksilöitä yhdistäviä, yleisinhimillisiä tekijöitä. Jotta tällainen kokonaisvaltainen oppiminen olisi mahdollista, opetuksen tulisi olla tutkivaa, kokemuksellista sekä oppilaita kriittiseen ajatteluun opettavaa. (Dervin & Keihäs 2013, s.145.) Myös Jokikokon tutkimustulokset osoittavat, että interkulttuurinen kompetenssi on ennen kaikkea eettinen orientaatio ja asenne, joka ohjaa opettajien toimintaa ja reflektiota. Interkulttuurinen kompetenssi ei rajoitu vain kouluun ja opettajuuteen vaan koskettaa suh-

tautumista yleisesti ihmisiä, elämää ja moninaisuutta kohtaan. Sen keskiössä ovat avoimuus ihmisiä ja uusia ideoita kohtaan sekä kyky kuunnella muita, oppia heiltä ja välittää. Interkulttuurinen kompetenssi tulisi nähdä jatkuvana prosessina eikä lopputuloksena. Kukaan ei ole lopulta valmis, täydellisen interkulttuurisesti pätevä. (Jokikokko 2010, s. 24, 71–72.)

Suomalaisista opettajista tehtyä tutkimusta voidaan arvioida myös interkulttuurisen kompetenssin valossa. Miettinen (2001) on tutkimuksessaan laatinut kategorian erilaisista opettajatyypeistä sen perusteella, miten he suhtautuvat maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin. Huomioon on otettu opettajien ilmaisemat asenteet, arvot, monikulttuurinen tietämys, ihmiskäsitys ja oppimiskäsitys. Miettisen kategorioita olivat *assimiloiva*-, *rutiinisuuntautunut*-, *suvaitsevaisuus*- sekä *monikulttuurisuuskasvattaja*. Kategorioista lähinnä monikulttuurisuuskasvattaja vastaa sisällöllisesti interkulttuurisen vuorovaikutuksen taitoja työssään aktiivisesti soveltavaa, avointa ja muutokseen pyrkivää kasvattajaa. Monikulttuurisuuskasvattajan ajatusmaailmassa korostuu kasvatuksen kokonaisvaltaisuus, oppilaskeskeisyys ja empatia. Opettaja uskoo mahdollisuuksiinsa rasmin ehkäisemisessä sekä valtakulttuurista poikkeavien oppilaiden itsetunnon rakentamisessa. Opettaja ei koe erilaisuutta ongelmana vaan elämän realiteettina ja tähtää yhtäläisyyksien näkemiseen erojen etsimisen sijaan. Oppilaiden omat kokemukset nostetaan keskeisiksi ja niille annetaan opetuksessa tilaa (Miettinen 2001, s. 133–140; Virta, Räsänen & Tuittu 2011, s.162.)

Myös Virran, Räsänen ja Tuitun (2011) tutkimuksen mukaan opettajilla on mukaan pohjimmiltaan myönteinen suhtautuminen monikulttuurisuuteen, samoin kuin esimerkiksi Talibin (1999, 2005), Paavolan (2007), Soilamon (2008) ja Jokikokon (2010) tutkimuksissa on käynyt ilmi. Opettajien interkulttuurinen kompetenssi näyttää siis asenteiden näkökulmasta olevan interkulttuurisuutta tukeva ja edistävä. Virran ja kumppaneiden Turun peruskouluissa toteutetun tutkimuksen monikulttuurisuus-käsite ja tutkimuksen fokus rajautuivat kuitenkin yksinomaan maahanmuuttajuuteen. Vastaavanlainen rajausta voidaan selvästi löytää Talibin ja Soilamon tutkimuksista. Virran ja kumppaneiden tutkimustulosten mukaan opettajat olivat tutkimuksen mukaan integraatiomyönteisiä ja pyrkivät siihen, maahanmuuttajataustaiset ja suomalaiset oppilaat tottuisivat yhteistyöhön.

(Virta, ym. 2011, s. 225–226.) Näin tutkimusasetelmasta on tuloksiin asti löydetävissä Riitaojan (2013) esittämä kritiikitön suhtautuminen monikulttuurisuuden vanhaan tutkimusperinteeseen, etymologiaa ja epistemologiaan. Havainto herättää huolta niin opettajien kuin tutkijoidenkin interkulttuurista kompetenssista ja siihen liittyvistä kyvyistä huomioida diskursseja ja analysoida niiden tuottamaa ja ylläpitämää todellisuutta, sillä interkulttuurinen kompetenssi tulee esiin myös tavassa, jolla kulttuuria puheessa tuotetaan sekä niihin sisältöihin, joita kulttuurille tässä puheessa annetaan. Kulttuuria määrittelevä ja erittelevä puhe, *kulttuuripuhe*, onkin keskeinen väline suhtautumisen uusintamisessa tai muuttamisessa.

Dervin on eritellyt interkulttuurisen kompetenssin tutkimusta ja jakanut tutkimuksen kolmeen erilaiseen tyyppiin: *kiinteään* ja *notkeaan interkulttuurisuuteen*, sekä niiden välimuotoon, jota hän nimeää *kaksikasvoiseksi interkulttuurisuudeksi* (Dervin & Keihäs 2013, s. 35; Dervin 2016, s. 78–79). Dervinin jaottelussa kiinteä interkulttuurisuus näkee yksilöt yksinkertaistettuina kulttuuriensa tuotteina, eikä ota huomioon vuorovaikutuskontekstia, eikä yksilöiden monimuotoisuutta. Näkökulma on yksinkertaistava ja estää todellisen moninaisuuden rikkauden ja hienojakoisuuden näkemisen. Notkea interkulttuurisuus sen sijaan pyrkii ottamaan huomioon monimuotoisuuden ja vuorovaikutustilanteiden erot. Notkeassa interkulttuurisuudessa hyväksytään yksilön sisäinenkin ristiriitaisuus ja erilaisten roolien vaihtelu luonnollisena erilaisissa vuorovaikutustilanteissa. Notkea interkulttuurisuus sanoutuu irti etnosentrisestä monikulttuurisuusajatuksesta ja peräänkuuluttaa yksilöllisyyttä ja jokaisen ihmisen ainutlaatuisuutta korostavia näkökulmia. Dervin tuo esiin, kuinka usein lähestymistapa monikulttuurisuuteen on kiinteän ja notkean näkökulman sekoitus, kaksikasvoista interkulttuurisuutta. Kaksikasvoisen interkulttuurisuuden englanninkielinen termi, *intercultural janusien*, viittaa antiikin Rooman Janus-jumalaan, jonka toiset kasvot katsovat menneeseen, toiset tulevaisuuteen. Kulttuuripuheessa tämä tarkoittaa tilannetta, jossa ensin tuodaan esiin jokaisen yksilön ainutkertaisuus, mutta myöhemmin määrittelee yksilöllisen käyttäytymisen jollekin kulttuurille tyypilliseksi tavaksi toimia. (Dervin & Keihäs 2013, s. 35–36.)

Dervin ja Keihäs tuovat esiin, kuinka uusi interkulttuurisuus pyrkii kyseenalaistamaan yleistyksiä ja tyhjää kulttuuripuhetta. Se on ennen kaikkea toisen ihmisen kohtaamista ilman valmiita, lukkoon lyötyjä käsityksiä hänen kulttuuristaan ja omasta kulttuurista. Uusi interkulttuurisuus on sen hyväksymistä, että voimme olla jonkun toisen kulttuurin edustajan kanssa yhtä erilaisia tai samanlaisia kuin jonkun sellaisen henkilön kanssa, joka on lähtöisin samasta maasta kuin me itse. (Dervin & Keihäs 2013, s. 120–121.)

5 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on selvittää opettajien kokemuksia sekä kerrontaa monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta. Tutkimuksellinen kiinnostus tarkentuu opettajien puheeseen monikulttuurisuudesta ja tämän kautta siihen, miten opettajat kuvaavat monikulttuurisuutta ja monikulttuurisuuskasvatusta osana työtään. Tästä lähtökohdasta käsin analysoin ja tulkitseen sitä, millaisia monikulttuurisuuteen liittyviä diskursseja koulujen kasvatustodellisuudessa vallitsee. Tutkimuksen empiirisessä osassa en siis varsinaisesti pyri selvittämään ja teoretisoimaan opettajien interkulttuurista kompetenssia vaan pikemminkin monikulttuurisuuteen ja tätä kautta myös monikulttuurisuuskasvatukseen liittyviä käsityksiä, suhtautumista ja puhetapoja, jotka kuitenkin ovat elimellisesti yhteydessä opettajien interkulttuuriseen kompetenssiin. Kriittisen pedagogiikan teoriakehyksessä pyrin tuomaan esiin myös kerronnan diskurssien välisiä ja sisäisiä valtasuhteita sekä esittää mahdollisia perusteluita diskurssien takana. Näiden tavoitteiden pohjalta tutkimuskysymykseksi muotoutui:

1. Miten opettajat puhuvat monikulttuurisuudesta työssään?

Syventymällä monikulttuurisuuspuheeseen ja diskurssien välittämään suhtautumiseen tarkemmin, uskon vastaavani myös kysymykseen opettajien suhteesta monikulttuurisuuskasvatukseen. Opettajien monikulttuurisuuteen liittyvä suhtautuminen heijastuu välttämättä myös siihen, miten he toimivat monikulttuurisuuskasvattajina. Monikulttuurisuudesta ajateltu ja puhuttu konkretisoituu tekoina monikulttuurisuuskasvatuksessa.

6 Tutkimuksen toteutus

Vaikka määrällisiä ja laadullisia menetelmiä ei nykyisin pyritä erottamaan tiukasti toistaan, ovat menetelmien tunnuspiirteet yhä olemassa olevia. Alasuutari (2011, s. 26) tuo esiin, kuinka ihmistieteellisen tutkimuksen menetelmällisestä kentästä voidaan erottaa kaksi tutkimuksen tekemistä tulkitsevaa ideaalimallia: yhtäältä luonnontieteen koeasetelma, toisaalta arvoituksen ratkaiseminen. Juuri luokanopettajien suhtautuminen monikulttuurisuuteen ja taustalla vaikuttavien käsitysten ja merkitysten ymmärtäminen on arvoitus, joka herätti kiinnostukseni. Tötön (2000, s. 75) mukaan tutkimusotteiden työnjaon tulisi määräytyä tutkimusongelman perusteella. Mitä- ja miten-kysymysteni vuoksi lähestymistavaksi tutkimukseeni valikoitui laadullinen tutkimusote. Metodologiaksi hahmottui fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa, sillä ilmiön kuvaamisen ja ymmärtämisen pyrkimisen lisäksi olin kiinnostunut etsimään analyysissäni puheesta säännönmukaisuutta ja merkitysrakenteita. Seuraavissa luvuissa avaan tutkimukseni menetelmiä ja toteutusta.

6.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi, Remes & Saijavaara 2004, s. 152). Koska tutkimusperinteiden erottelu perustuu tietämisen tapaan: ilmiöiden ymmärtämiseen tai selittämiseen, voidaan laadullista tutkimusta Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 27–28) mukaan kutsua ymmärtäväksi tutkimukseksi. Ymmärtäminen ihmistä tutkivien tieteiden metodina on eräänlaista eläytymistä tutkimuskohteisiin liittyvään henkiseen ilmapiiriin, ajatuksiin, tunteisiin ja motiiveihin. Toiseksi ymmärtämiseen sisältyy intentionaalisuus, aikomuksellisuus: ymmärrämme jonkin asian tarkoituksen. Tästä syystä objektiivisuutta ei laadullisessa tutkimuksessa voida perinteisessä mielessä saavuttaa, vaan *tietäjää* (tutkija) ja se, *mitä tiedetään* kietoutuvat toisiinsa. Myös tulokset kietoutuvat aikaan ja paikkaan ja tutkijan tehtävänä onkin pikemminkin löytää ja paljastaa tosiasioita, kuin todentaa jo olemassa olevia totuusväittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Saijavaara 2004, s. 152.)

Halu ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, monikulttuurisuuskasvatusta ja luokanopettajien siihen liittyvää suhtautumista, syvällisesti ohjasi minut laadullisen tutkimuksen menetelmiin. Fenomenologisessa ja siihen läheisesti kuuluvassa hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä ovat tutkimuksen teon kannalta keskeisiä kokemuksen, merkityksen ja yksilöllisyyden käsitteet. Kokemuksellisuus on fenomenologiassa ihmisen maailmasuhteen perusmuoto, sillä kokemuksiin kytkeytyy aina myös ajattelua. Kokemukset rakentuvat olennaisesti merkityksistä, joiden valossa maailma meille myös avautuu. (Laine 2010, s. 29–31.) Analyysin edessä myös hermeneutiikka alkoi painottua fenomenologian rinnalla tutkimusta ohjaavana taustafilosofiana tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikassa tulkinnalle etsitään mahdollisia sääntöjä. Hermeneuttinen ymmärtäminen tarkoittaa ilmiöiden merkityksen oivaltamista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 35.) Lopulliseen ymmärrykseen ja tulkintaan edetään *hermeneuttisessa kehässä*, tutkimuksellisessa dialogissa tutkimusaineiston kanssa (Laine 2010, s. 36).

6.2 Teemahaastattelu aineistonkeruussa

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa opettajien kokemuksista ja ajattelusta moninaisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta. Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 74) mukaan kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä. Koska monikulttuurisuuskasvatus on aiheena monisyinen, koin haastattelun kyselyä luontevammaksi tavaksi aineiston keräämiseen. Haastattelemalla kootusta aineistosta olisi mahdollista löytää kyselyä laajemmin haastateltavien itse tuottamia perusteluita suhtautumisen taustalla sekä yleistä kuvailua monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta. Hirsjärvi ja kumppanit (2004) toteavat haastattelun etuna muihin tiedonkeruumuotoihin verrattuna olevan se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaa-jia myötäillen. Haastattelutilanne mahdollistaa myös haastattelukysymysten järjestyksen säätelämisen keskustelua noudatellen, samoin vastausten laajemman tulkinnan kuin esimerkiksi kyselyissä. (Hirsjärvi ym. 2004, s. 194; Hirsjärvi & Hurme 2008, s. 36–37.) Minun olisi myös mahdollista kysyä lisäkysymyksiä vas-

tausten sisältämistä aiheista, joita en olisi haastattelua laatiessani ennalta osannut ajatella sekä pyytää haastateltavia tarkentamaan kertomaansa tai selittämään lisää. Tämä osaltaan vaikuttaa siihen, miten tietoa haastattelussa tuotetaan. Haastattelussa, myös tämän tutkimuksen haastatteluissa, niin haastateltava kuin haastattelija osallistuvat tiedon tuottamiseen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, s. 12–13.) Tämä tulisi muistaa myös aineiston analysoinnissa ja raportoinnissa. Myös Töttö (2000, s. 37) korostaa, kuinka niin määrällisessä kuin laadullisessakin tutkimuksessa aineisto on tehty, ei annettu.

Päätin käyttää avointen kysymysten sijaan puolistrukturoituja kysymysmuotoja, vaikka tämä onkin ristiriidassa fenomenologisen lähestymistavan kanssa (vrt. Laine 2010, s. 37). Olen kuitenkin tässä tutkimuksessa kiinnostunut puhdasta kokemusten kuvaamista enemmän kokemuspuheen merkityksistä ja niiden tulkinnasta hermeneuttisella otteella, joten uskoin pääseväni tutkimuksen tavoitteeseen myös teemahaastattelua ja puolistrukturoituja kysymysmuotoja käyttämällä. Minun oli näin myös mahdollista muodostaa kysymykset rauhassa ennakoon. Teemahaastattelu jättää kuitenkin vapauden muuttaa kysymysten sanamuotoja, vaihdella kysymysten ja teemojen järjestystä ja muodostaa lisäkysymyksiä tarpeen mukaan. Päätin jo etukäteen luopua valmiista kysymysmuodoista, jos koin haastattelutilanteessa jonkin muun muotoilun paremmaksi. Teemahaastattelun aihepiirit eli teemat ovat kuitenkin ennalta päätetyt ja kaikille samat, vaikka niiden järjestys ja laajuus vaihtelisikin haastateltavasta riippuen. (Hirsjärvi & Hurme 2008, s. 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2002; Ruusuvuori & Tiittula 2005, s. 11).

Aloitin haastattelurungon muotoilun koostamalla aiheestani teoriaa apuna käyttäen keskeisimmät teemat. Tarkemmat kysymykset kustakin teemasta muodostin tutkimuskysymysten, monikulttuurisuuskasvatuksen teorian tiedon, aiemman tutkimustiedon, opettajien interkulttuurisen kompetenssin teoria- ja tutkimustiedon sekä kriittisen pedagogiikan teorian tiedon pohjalta. Haastattelurunko on esitetty Liitteessä 1. Käytin kysymysten muotoilussa apuna Miettisen (2001), Paa-volan (2007) ja Jokikokon (2010) tutkimusten teemahaastattelurunkoja. Tutustuin myös Riita-ajan (2013) väitöskirjan haastattelurunkoihin. Nojauduin osassa kysymyksiä muutamiiin väljiin, laajoihin kysymyksiin kasvatukseen ja arvoihin liit-

tyen Paavolan väitöskirjassaan esittämiin perusteisiin tukeutuen. Paavola tuo esiin haastattelun taustalla vaikuttavia ajatuksiaan seuraavasti:

Vaikka tutkimukseni tarkastelee monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumista esiopetuskontekstissa, halusin haastattelurunkoon mukaan myös yleisiä kasvatukseen liittyviä kysymyksiä. Päädyin väljiin kasvatuskysymyksiin siitä syystä, että uskoin juuri niiden kautta saavani arvokasta tietoa kasvattajien käsityksistä monikulttuurisuuskasvatuksesta. Muun muassa käsitykset kasvatustilanteesta ja oppimiskäsityksestä ovat mielestäni erittäin keskeisiä myös monikulttuurisuuskasvatuksen lähtökohtia perusteltaessa. (Paavola 2007, s. 91–92.)

Yleisemmin muotoiluilla kysymyksillä uskoin myös olevan helpompi lähestyä aihetta, joka saattoi herättää voimakkaita tunteita tai leimautumisen pelkoa, kuten aiemmin esiintuodun haastattelusta kieltäytyneen perustelut antoivat aihetta uskoa. Halusin myös päästä mahdollisimman lähelle haastateltavien todellista suhtautumista ja ajatuksia ja välttää roolipuhetta tai stereotyyppisiä ”sosiaalisesti suotavia” vastauksia. (Hirsjärvi ym. 2004, s. 195–196; Hirsjärvi & Hurme 2008, s. 34–35; Paavola 2007, s. 92.)

6.2.1 Aineiston hankinta

Tein testihaastattelun lokakuun 2017 alussa. Pyysin palautetta kysymysten riittävästä yleiskielisyydestä ja ymmärrettävyydestä myös muutamilta henkilöiltä, joita en varsinaisesti muuten haastatellut. Testihaastattelun ja kysymyksiin liittyvän palautteen perusteella muokkasinkin vielä joitakin kysymysmuotoja yleiskielisemmäksi sekä vaihdoin hieman aihepiirien järjestystä. Ohjaajalta saadun palautteen perusteella myös karsin kysymysten määrää noin kymmeneen. Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, ei satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsjärvi ym. 2004, s.155). Halusin tutkimuksessani päästä mahdollisimman lähelle opettajien todellisia kokemuksia ja ajatuksia monikulttuurisuuden parissa työskentelystä. Päätin valita haastateltaviksi opettajia kouluista, joissa oppilasmassa on heterogeeninen, jotta opettajilla olisi sekä kokemusta että ajatuksia monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisesta kasvatuksesta. (vrt. Talib 2005, s. 58.) Tavoitteenani oli myös haastatella opettajia, joilla olisi yli kolmen vuoden työkokemus. Tällöin uskoin opettajien ammatillisen kehittymisen olevan vakiintuneemmassa vaiheessa ja sen kautta ajattelu

ja suhtautuminen noviisiopettajiin verrattuna jäsenytyneempää ja enemmän käytännön koettelemaa.

Eräs luokanopettajana toimiva tuttavani ehdotti, että keräisin haastatteluaineiston hänen kollegojaan haastatteleamalla. Omien tuttavien ja kollegoiden hyödyntäminen sekä haastateltavien kontaktien kautta saadut uudet haastateltavat on yksi tapa saada tarpeeksi haastateltavia tutkimukseen (Rapley, 2007, s. 17). Tuttavani kautta saatu apu aineiston hankinnassa ei siis heikentäisi tutkimuksen luotettavuutta. Tuttavani tiedusteli alustavasti kiinnostuneita henkilöitä haastateltavaksi. Olin kertonut hänelle yleisesti aiheestani, rajauksesta sekä sen hetkiset tutkimuskysymykseni. Sovimme, että kiinnostuneet voisivat myös halutesaan olla suoraa yhteydessä minuun ja keskustella aiheesta tarkemmin. Alustavasti kiinnostuneille opettajille lähetin tarkemman sähköpostiviestin tutkimuksen aiheesta ja varmistin vielä haastateltavien suostumuksen. Aineistonkeruumenettelmästäni voitaneen käyttää löyhästi lumipallo-otannan käsitettä.

Varsinaiset tutkimushaastattelut tein lokakuussa 2017. Tein neljä haastattelua, joiden kesto oli noin puolesta tunnista 45 minuuttiin. Nauhoitin haastateltavien suostumuksella kaikki haastattelut. Haastattelut tehtiin yksilöhaastatteluna. Tähän vaikutti opettajien kiireisten aikataulujen lisäksi myös se, että toivoin yksilöhaastattelutilanteen mahdollistavan vapaamman kerronnan. Näin myös haastateltavaksi koetut asiat ja mahdolliset ennakkoluulot pääsisivät paremmin esiin. Myös Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 63) tuovat esiin, kuinka ryhmädynamiikka vaikuttaa siihen, kuka puhuu ryhmässä ja mitä sanotaan. Toisaalta päätöstäni voidaan myös kyseenalaistaa, sillä ryhmähaastattelun etuna kuvataan monesti luontevampi ja rennompi haastattelutilanne (Hirsjärvi ym. 2004, s. 199–200).

Haastattelut suoritettiin haastateltavien työpaikoilla, kuitenkin niin, että käytössä oli erillinen, rauhallinen tila. Osan haastatteluista tein tuntien päätyttyä, osan tuntien välissä tyhjissä kohdissa. Tällöin kuitenkin varmistin, että käytössä olisi riittävästi aikaa, eikä kiire tai ajanpuute pääsisi vaikuttamaan haastatteluun ja vastausten pituuteen tai syvällisyyteen. Haastateltavat saattoivat haastattelutilanteiden alussa olla hieman jännittyneitä, mutta koin jännityksen purkautuvan nopeasti ja haastateltavat kuvasivat ajatuksiaan ja kokemuksiaan avoimesti.

Osa haastateltavista vastasi kysymyksiin täsmällisemmin ja lyhytsanaisemmin, osa vuolaammin jopa niin, että seuraavaksi tarkoitetun kysymyksen vastaus tuli esiin jo edeltäneessä vastauksessa. Teemahaastattelun sallima vapaus vaihdella teemojen käsittelyjärjestystä auttoi tukemaan keskustelun mahdollisimman luonnollista kulkua ja mahdollisti rönsyilyn varsinaisen kysymyksen ulkopuolelle, jolloin asenteet tulivat hyvin esiin. Koen juuri nämä osat aineistossani kiinnostavimmaksi, sillä Hilasvuoren (2016) mukaan asenteet ovat osa inhimillistä toimintaa ja vaikuttavat tehtäviin ratkaisuihin ja päätöksiin. Näkemys on yhtenäinen Billigin asenteesta esittämän retorisen lähtökohdan kanssa, jossa asennetta ei oleteta yksilön sisällä vaikuttavaksi piirteeksi tai taipumukseksi vaan ilmiöksi, jossa yksilön arvottavat reaktiot saavat merkityksensä sosiaalisen argumentaation kontekstista ja jossa yksilö asettuu suhteeseen sosiaalisen kentän ja todellisuuden kanssa. (Billig 1991, sit. Vesala & Rantanen 2007.) Näin ollen monikulttuurisuuskasvatuksen toteutuminen kouluissa riippuu vielä tietoja ja taitojakin enemmän asenteista, jotka vaikuttavat suhtautumisen taustalla ja joiden varassa tietoja ja taitoja arvotetaan ja kehitetään.

6.2.2 Haastateltavien kuvaus

Kaikki haastateltavat olivat työskennelleet opettajina ja pedagogisissa tehtävissä yli kolme vuotta. Yksi haastateltavista oli työskennellyt opettajina yli kolme vuotta, kaksi haastateltavista yli viisi vuotta, yksi haastateltavista jo yli 10 vuotta. Yksi haastateltavista oli työskennellyt esikouluryhmässä ennen luokanopettajan tehtäviin siirtymistä, muiden opettajien työkokemus oli koulumaailmasta. Kolmella haastateltavista oli luokanopettajakoulutus, yhdellä aineenopettajakoulutus, joiden lisäksi hän oli tehnyt luokanopettajan pätevyyteen vaadittavat monialaiset opinnot. Kaksi haastateltavista työskenteli haastatteluhetkellä kieli- ja kulttuuriopettajina, yksi kielikylpyluokan opettajana ja yksi luokanopettajan tehtävissä. Kukaan opettajista ei ollut saanut täydennyskoulutusta monikulttuurisuuteen tai monikulttuurisuuskasvatukseen liittyen opintojen jälkeen. Kaksi opettajista oli suorittanut enemmän kuin yhden kurssin monikulttuurisuuteen liittyviä opintoja osana luokanopettajakoulutustaan. Kullakin opettajalla voitiin nykyisen työpaikkansa, työkokemuksensa ja tehtäväkuvansa perustella katsoa olevan tietoa ja kokemusta monikulttuurisuuden parissa toimimisesta.

Neljä haastateltavaa tuntui määrällisesti riittävältä, sillä haastattelut olivat sisällöllisesti runsaita ja aineisto muodostui tästä näkökulmasta kattaviksi. Tuomi ja Sarajärvi (2002, s. 87) tuovat esiin, kuinka laadullisessa tutkimuksessa ratkaisevaa ei ole aineiston koko, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys. Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimys on tilastollisten yleistysten sijasta kuvata ja ymmärtää valittua aihetta syvällisemmin ja etsiä uusia teoreettisia näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin (Hirsjärvi & Hurme 2006 s. 59; Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 87). Rajaukseen vaikutti osittain myös kiinnostukseni jatkaa analyysiä teemoittelun jälkeen diskurssianalyttisin menetelmin, johon määrällisesti suppeampi aineisto antoi tulkintojen syvällisyyden näkökulmasta paremmat mahdollisuudet. Lisäksi en uskonut haastattelemalla tai myöskään asemastani käsin saavuttavani monikulttuurisuuteen kielteisesti tai välttelevästi suhtautuvia opettajia, vaan vastaajat edustaisivat oletettavasti joka tapauksessa Miettisen (2001) ja Soilamon (2008) opettajista laadittujen luokittelujen positiivisimmin suhtautuvia luokkia. Näistä näkökulmista käsin kohdejoukkoani voidaan tarkastella myös harkinnanvaraisen näytteen käsitteestä käsin. Näin ollen perinteisesti määritelty saturatio ja sen perusteella määrittyvä aineiston koko ei tuntunut tähän tutkimukseen sopivalta käytännöltä aineiston rajaamiseksi, sillä koin aineiston saturoivan monin osin jo neljän haastattelun jälkeen (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 89–90).

Aineiston keruussa ja haastateltavien lukumäärää pohtiessani tukeuduin löyhästi myös näkemykseen laadullisen analyysin yleensä induktiivisesta luonteesta. Taustalla vaikuttaa aristoteelinen ajatus siitä, että yksittäisessä toistuu yleinen. Tutkimalla yksittäistä tapausta kyllin tarkasti saadaan näkyviin myös se, mikä ilmiössä on merkittävää ja mikä toistuu usein tarkastellessa ilmiötä yleisemmällä tasolla. Tutkijan pyrkimyksenä on paljastaa odottamattomia seikkoja, jonka vuoksi lähtökohtana on aineiston monitahoinen ja yksityiskohtainen tarkastelu. Induktiivinen aineiston tarkastelu ei ole siis ennalta määriteltyä, eikä aineistosta pyritä ainoastaan seulomaan valittujen teorioiden valossa tärkeäksi nostettuja seikkoja, vaan aineistoa käsitellään ja tulkitaan sen ainutlaatuisuutta kunnioittaen. (Hirsjärvi ym. 2004, s. 155, 171.) Viittaan tutkimukseni induktiiviseen otteeseen ”löyhänä induktiivisuutena”, sillä haluan säilyttää analyysissäni kiinteän yhteyden teoriaosaani, hyödyntää aikaisempia tutkimuksia ja luoda

vuoropuhelua aiemmin havaitun ja tässä tutkimuksessa esiin tulleen välille puhutaan aineistolähtöisen induktiivisuuden sijaan. Lisäksi ajattelen Tötön tavoin, etteivät teoriat ”kehity” itsestään, vaan ne pitää keksiä ja myös tukea riittävin argumentein pätevyyden todisteeksi. Empiirinen tutkimus on alusta loppuun saakka teoreettisten ajatusten ja kokemuseräisen evidenssin vuoropuhelua. (Töttö 2000, s. 42–45.)

Tutkimustulosten analysoinnissa opettajille annettiin tunnisteet H1, H2, H3 ja H4. Tunnisteilla pyrin varmistamaan, ettei tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyttä pysty tutkimuseettisistä syistä tunnistamaan (Ruusuvuori & Tiittula 2005, s. 17). Tunnisteina voidaan käyttää myös keksittyjä nimiä ja suuntaa antavia ikä. Tämä käytäntö mielestäni henkilöi haastateltavia liikaa ja saattaa ohjailla lukijan tulkintaa esille nostettuja aineistokatkelmia lukiessa, joten päädyin tässä työssä persoonattomampien tunnisteiden käyttöön. Analyysissä kirjatut sitaattit on merkitty kunkin vastaajan tunnisteella.

6.3 Aineiston analyysi teema-analyysiin tukeutuvalla diskursiianalyysillä

Laadullisen analyysin ja tutkimuksen tarkoituksena on löytää aineistosta jotakin uutta ja ennen havaitsematonta sekä luoda uusia käsitteellistyskäsitteitä ja jäsennyksiä tutkittavasta kohteesta teorian uudelleen toteuttamisen sijaan. (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, s. 10.) Tässä tutkimuksessa käytetään teoriaohjaavaa analyysiä, jossa teoreettiseen kokonaisuuteen pyritään aineistosta käsin. Teoriaohjaavassa analyysissä aineiston teoreettiset käsitteet luodaan olemassa olevia teorioita käyttämällä. Aikaisempi teoria ohjaa analyysiä ja tulkintoihin liitetään teoreettisia viittauksia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 17, 114–116.) Teoreettiseen viitekehykseen peilaten saatua aineistoa siis käsitellään ja käsitteellistetään. Teoriaohjaavassa analyysissä yhdistyvät osittain aineistolähtöisyys ja toisaalta teorialähtöisyys, sillä vaikka analyysi lähtee aineiston tarkastelusta, tarkastelu tapahtuu teoreettisen viitekehykseen peilaten ja teorian ohjaamien linsien läpi. Teoriaohjaavassa analyysitavassani olen tietoinen siitä, että lukemani teoria vaikuttaa merkittävästi siihen, minkä koen aineistossa keskeiseksi. Teoria ohjaa myös tapaa, jolla luon yhteyksiä asioiden välille sekä teoretisoin havait-

tua. Salo (2015, s. 172) tiivistää teoriaohjaavuuden tarkoittavan aineiston ajattelua teorian kanssa.

Aloitin analyysiprosessin teema-analyysin menetelmiin tukeutuen. Teema-analyysissä aineistosta identifioidaan, analysoidaan ja raportoidaan teemoja (Braun & Clarke 2008, s. 79). Sekä teema- että sisällönanalyysi ovat luokitte- luun perustuvia menetelmiä, joita molempia voidaan kritisoida aineiston pirsta- loimisesta ja alkuperäisten viitekehysten ja kontekstien hävittämisestä (Salo 2015). Valitsin analyysimenetelmäksi teema-analyysin, jonka kautta uskon säi- lyttäneeni paremman yhteyden kokonaisuuteen ja asiayhteyksiin kuin sisäl- lönanalyysiä käyttämällä, sillä teema-analyysissä aineistokatkemat luokitellaan ja kootaan sellaisinaan. Tämän vuoksi teema-analyysissä kuhunkin koodiin ke- rätystä aineistokatkelmassa kannattaa säilyttää hieman ympärillä olevaa teks- tiä, kontekstin säilymisen varmistamiseksi. (Braun & Clarke 2008, s. 89.) Olin myös kiinnostunut jatkamaan analyysiä diskurssianalyysin suuntaan. Tähän tar- koitukseen teema-analyysin alkuperäisessä muodossaan koodatut ja teemoitel- lut aineistokatkemat sopivat sisällönanalyysin pelkistämiseen perustuvaa koo- daustapaa paremmin. Teema-analyysissä koko aineistoon viitataan termillä *corpus* ja tutkimuskysymysten perusteella analysoitavaksi valittuihin osiin termil- lä *data set*. Koska keräämäni aineisto on laajuudeltaan melko pieni, päätin ana- lysoida koko aineiston (*corpus*) rajaamatta sitä erikseen analysoitaviin osioihin. Tutkimuskysymykset ja teoria ohjasivat aineiston analyysiä ja rajasivat näkö- kulmia, joten en aineistolähtöisestä lähestymistavasta huolimatta kuitenkaan py- ri tuomaan esiin kaikkea aineistossa esiintynyttä ja koodattu sellaisenaan, vaan pitämään analyysin painopisteen monikulttuurisuuteen liittyvän puheen merki- tysrakenteissa ja rakentamieni säännönmukaisuuksien perusteluissa aineistoon tukeutuen.

Teema-analyysissä teemat jakautuvat semanttisiin (semantic), ja piileviin (la- tent) teemoihin. Yleensä analyysi painottuu jompaankumpaan tapaan. Semant- tisella lähestymistavalla teemat tunnistetaan datasta selvien tai pinnalla (surfa- ce) olevien merkityksien sisällä, eikä analyysissä yritetä löytää haastateltavan puheen syvempiä merkityksiä. Datasta kerätty koodit organisoidaan teemoiksi, joita teoretisoimalla ja teoriaan peilaamalla rakennetaan syvempiä merkityksiä

ja tulkintoja. Piilevän tason teema-analyysissä sen sijaan pyrkimyksenä on ylittää datan semanttinen sisältö ja alkaa tunnistaa tai tutkia taustalla olevia ideoita, olettamuksia ja käsitteellistyskäsitteitä ja ideologioita, jotka teoretisoidaan, kuin kehittyen tai informoiden semanttista sisältöä datasta. Näin teemojen kehitys itessään käsittää tulkitsevan työn ja analyysi, joka tuotetaan, ei ole vain kuvaus, vaan teoretisointi. (Braun & Clarke 2008, s. 84.) Koska monikulttuurisuus ja opettajien asenteet ovat suhteellisen paljon tutkittu alue, en usko pelkän sisällön luokittelun ja raportoinnin sinällään tuottavan juurikaan uutta tietoa. Halusin pyrkiä analyysissäni pääsemään piilevän tason analysointiin ja tulkintaan. Toisaalta myös teoriani esittelemä kriittinen pedagogiikka sekä havahtuminen valtasuhteisiin ja niiden läsnäoloon kaikessa vuorovaikutuksessa haastoivat paneutumaan aineistoon syvällisemmin ja sen hienojakoisia vihjeitä huomioiden ja tunnistellen.

6.3.1 Aineiston koodaaminen

Teema-analyysi alkaa huolellisella tutustumisella aineistoon. Tässä työssä tutustuminen alkoi haastattelujen litteroinnilla. Litteroin oman sekä haastateltavieni puheen, kesken jääneet ajatukset tai sanat, tauot, äänensävyyn muutokset, naurahdukset sekä haastattelutilanteeseen vaikuttaneet tekijät kuten keskeytykset tai välituntikellon soimisen. (Ruusuvuori, 2010, 425.) Litteroituani haastattelut, luin koko aineiston muutaman kerran läpi merkiten marginaaleihin kiinnostavia kohtia, havaintoja ja viitteitä teoriaan sekä alustavia ehdotuksia koodiksi. Alustavan tutustumisen jälkeen vuorossa on koodaaminen. Aineistoni koon vuoksi päätin koodata sen käsin, jotta pystyisin syventymään puhuttuun ja sen sisältöön sekä havaitsemaan jännitteitä, ristiriitaisuuksia ja alkaa hahmotella erilaisia diskursseja koodien ja mahdollisten teemojen välillä sekä niiden sisällä mahdollisimman tarkasti. Myös Braun ja Clarke (2008, s. 89) tuovat esiin, kuinka mikään data ei ole ristiriidaton ja tyydyttävä temaattinen ”kartta”. Näin olen teemoja kasatessakaan ei tarvitse oikoa tai jättää huomiotta jännitteitä ja epäjohdonmukaisuuksia tietoalkioiden sisällä ja välillä. Analyysissä ja tulosten esittelyssä on tärkeää säilyttää selvityksiä, jotka poikkeavat vallitsevasta tarinasta analyysissä. Tämän vuoksi ristiriitaisuuksia ei ole syytä jättää huomiotta myöskään aineiston koodaamisen vaiheessa. Koska pyrkimyksenäni oli päästä

pintaa syvemmälle, yritin koodata aineistoni mahdollisimman tarkasti ja ristiriitaisuudet huomioiden. Lisäksi poimin koodeihin sävyjä ja aiheita, jotka eivät suoraan esiinny haastateltavien puheessa, mutta ovat muuten puheista selvästi aistittavissa. Esimerkkinä tästä on opettajien puhe maahanmuuttajataustaisten ja kantasuomalaistaustaisten oppilaiden ystävyysuhteiden merkityksestä suomenkielenoppimisen näkökulmasta. Puheessa on aistittavissa kieli-puheen lisäksi vahva integraatio-vire, mutta myös assimilaation, valtakulttuuriin sulautamisen mentaliteetti: maahanmuuttajataustaisten oppilaiden edellytetään hakeutuvan suomenkielisten lasten seuraan, oppivan kieltä ja integroituvan. Sama vaatimus ei kuitenkaan koske suomenkielisiä lapsia, joilta ei edellytetä maahanmuuttajataustaisten lasten seuraan hakeutumista tai kiinnostusta uusien sanojen ja tapojen oppimiseen.

Kokosin kunkin koodin aineistokatkelmat erilliselle tiedostolle, jonka nimesin kyseisen koodin mukaisesti. Kirjoitin monen erillisen koodi-tiedoston kohdalla otsikon alle myös muistiinpanoja esimerkiksi koodin rajaamisen perusteluista, ajatuksistani mahdollisiin lisänäkökulmiin sekä kootun koodin mahdollisesta yhteydestä muihin koodeihin tai asiayhteyksiin. Kirjasin muistiin myös havaitsemiani ristiriitaisuuksia ja niiden taustalla mahdollisesti vaikuttavia tekijöitä. Kirjoitin koodauksen ajan myös muita muistiinpanoja ja tarkensin teoriaosan käsitteistöä ja muita kohtia tilanteissa, jossa huomasin itsekin tarvitsevani uudelleenajattelua koodauksen edistämiseksi. Braun ja Clarke (2008, s. 86) painottavat kirjoittamisen olevan olennainen osa analyysiprosessin kaikkia vaiheita, eikä sitä tulisi sijoittaa ainoastaan analyysiprosessin loppuun.

6.3.2 Teemoittelu ja diskurssien rakentaminen

Jo koodatessa tietyt koodit alkoivat ajatuksissani järjestyä alustaviksi teemoiksi, joten olin merkinnyt alustavia ehdotuksia ylös. Palasin näihin sekä muihin laatiini muistiinpanoihin esiteemojen kasaamisen vaiheessa. Käytin teemojen koakoamisessa apuna värikoodausta ja käsin koottuja ajatuskarttoja. Värikoodauksessa luin koodilistaani läpi, merkitsin mahdollisesti samaan teemaan kuuluvat koodit samalla värillä ja kasasin samanväriset koodit mahdolliseksi teemaksi. Palasin myös kunkin koodin aineistokatkelmiin varmistaakseni, että todella yh-

distin teemallisesti yhteenkuuluvia asioita. Käsien kootut ja piirretyt ajatus- ja teemakartat helpottivat teemojen välisten suhteiden hahmottamista. Teemojen etsimisessä kaikki koodit säilytetään eikä mitään vielä rajata pois, jotta teemat ja alateemat muotoutuisivat mahdollisimman todenmukaisesti (Braun & Clarke 2008, s. 90–91).

Kun alustavat teemat on konstruoitu koodeihin perustuen, teemojen sisäinen eheys tarkistetaan lukemalla kuhunkin teemaan koottu data läpi yhdenmukaisuuden varmistamiseksi. Teemat eivät ole toisistaan selkeästi erotettavissa vaan ne rakentuvat ylijärjestyksen koodien kautta osittain lomittaisiksi tai toisiinsa nojaten. Omassa aineistossani ja sen teemoittelussa tämä näyttäytyi erityisesti kieli- ja integraatio-teemojen sekä monikulttuurisuuskasvatusta estävien tekijöiden -, stereotyyppien ja toiseuttamisen teemojen kohdalla. Valmiit teemat tarkistetaan vielä lukemalla ne läpi suhteessa koko aineistoon. (Braun & Clarke 2008, s. 91–92)

Lopuksi valmiit teemat nimetään. Tässä vaiheessa tukeuduin aineiston lisäksi tutkimuskysymyksiini ja lukemaani teoriaan, kuten osittain myös alateemojen nimeämisen kohdalla. Tässä vaiheessa analyysiä aletaan rakentaa teemojen yksityiskohdista ja suhteesta aineiston kokonaisuuteen, ”suurempaan tarinaan”. On tärkeää analysoida kukin teema suhteessa sisältöönsä, sekä teemojen suhteet toisiinsa. (Braun & Clarke 2008, s. 92–93.) Palasin aikaisemmin kokoaamani teemakarttaan ja siihen merkitsemiini teemojen välisiin suhteisiin ja aloin merkitä suhdetta kuvaavia elementtejä ja yhteyksiä sanalliseen muotoon. Kokosin teemat myös hierarkkiseksi kuvaajaksi hahmottaakseni suurempia kokonaisuuksia. Tässä vaiheessa tukeuduin myös diskurssianalyttisiin työkaluihin. Pelkällä teema-analyysillä en kokenut saaneeni analyysiini riittävää syvyyttä: joidenkin merkittävää oli edelleen tavoittamatta. Luokittelun lopputuloksena sain toki selville sen, mitä haastateltavat monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisesta kasvatuksesta kertovat. Diskurssianalyttinen lähestymistapa auttoi minua kuitenkin hahmottamaan syntyneet luokat konteksteina, joita yhdistellen ja joihin peilaten opettajat tuottivat monikulttuurisuuspuhetta ja määrittelivät monikulttuurisuutta. Diskurssianalyysissä tärkein metodinen valmius onkin juuri halu tunnis-

taa aineistosta ihmettelyn aiheita, esimerkiksi ristiriitaisia jännitteitä, urautumista tai hienosäätöä. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, s. 21.)

Teemoittelun ja teemojen välisten suhteiden pohtimisen tuloksena aloin rakentaa aineiston kokonaisuuden kanssa linjassa olevia kollektiivisia merkitysrakenteita ja niitä heijastelevia karkeita puhetapoja, diskursseja. Tarkoitin diskursseilla tässä verrattain eheitä ja säännönmukaisten merkityssuhteiden systeemejä, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, s. 34). Tukeuduin näkökulmaan, jossa argumentaatiota, tässä yleisemmin puhetta ja sen diskursseja, tarkastellaan näytteenä tutkittavasta todellisuudesta (Vesala & Rantanen 2007, s. 14). Lainaan Ilmosen (2010, s. 127) lähestymistapaa lähtiessäni liikkeelle puheen ymmärtämisestä merkitysten välittämisenä. Tässä apuna toimivat teemat ja teemojen välillä havaitsemani suhteet. Käytän diskurssien muodostamisesta tutkijan aktiiviseen toimintaan liittyviä termejä, sillä niin teoriaohjaava analyysi itsessään, kuin muuan muassa Töttö (2000, s. 39) tuovat tulkintojen teossa esiin ”pehmeän positivismin” näkökulman: ”Mikään aineisto ei puhu, jos et rohkeasti kysy!”

Koska teemojen tavoin myöskään diskurssit eivät ole yksiselitteisiä ja selväräjäisiä, koen tarpeelliseksi myös eritellä niitä sisäisiä ja keskinäisiä jännitteitä ja yhtymäkohtia, joita aineistosta kokoamissani diskursseissa voidaan havaita. Näiden juonteiden pohjalta aloin rakentaa erilaisia *kehysiksi*, rooleja, joiden kautta toisin esiin niitä erilaisia sävyjä, jotka välähtelivät diskurssien sisältämän ja välisen argumentaation ja sen muutosten taustalla. Erilaisten roolien hahmotelussa palasin teemojen ja aineiston lisäksi esianalyysivaiheen muistiinpanoihini ja Goffmanin (1986) *kehysteoriaan* sekä siitä vaikutteita ottaneisiin tutkimuksiin tai niiden erittelyihin. (Peräkylä 1990; Suoninen 2016).

Goffman jäsentää erilaisten toimien loputtoman kirjon tietynlaisiksi kokonaisuuksiksi, joita hän kutsuu *kehysiksi*. Tilanteen määrittelyt eri kehyksissä ovat erilaisia. Kukin kehys ikään kuin virittää oman todellisuutensa. Näin ollen erilaiset toimintakokonaisuudet eli kehykset ylläpitävät siis erilaisia todellisuuksia. (Goffman, viit. Peräkylä 1990 s. 16–17.) Tässä työssä kehysteoria on pikem-

minkin vaikutteiden antajana kuin varisnainen analyysimenetelmä, joten käytän erilaisia todellisuuksia luovista kehyksistä mieluummin *roolin* nimitystä. Käyttämäni roolin käsite tulee lähelle Peräkylän (1990, s. 22) ja Suonisen (2016, s. 109) käyttämää *identiteetin* käsitettä, joka tarkoittaa niitä erilaisia velvollisuuksia ja ominaisuuksia, joita itselle ja toiselle erilaisissa rooleissa odotetaan. Koska tämän tutkimuksen diskurssianalyysi rakentuu menetelmällisesti teema-analyysin päälle ja siihen tukeutuen, tuon esiin eri diskurssien ja roolien rakentumista sekä teemoihin viitaten että aineistokatkelmilla perustellen tulosten esittämisen yhteydessä.

7 Tutkimuksen tulokset

Sovelsin tämän tutkimuksen analyysissä teema-analyysin ja diskurssianalyysin elementtejä. Kootessani lopulliset teemat, pääteemoiksi nousivat opettajien kuvaukset monikulttuurisuudesta sekä käytännöntyössä toteutuva monikulttuurisuuskasvatus. Nimeän monikulttuurisuuden kuvaukseen liittyvää pääteemaa opettajien kulttuuripuheeksi. Linaan kulttuuripuheen erittelyssä Dervinin interkulttuurisuuteen liittyvää kolmijakoa kiinteään, notkeaan ja kaksikasvoiseen interkulttuurisuuteen, sillä jaottelu toimii myös kulttuuripuheen tarkasteluun kohdistettuna (Dervin & Keihäs 2013). Korvaan interkulttuurisuuden käsitteen tässä yhteydessä kulttuuripuheen käsitteellä, sillä erittelen nimenomaan opettajien tuottamaa kulttuuripuhetta. Monikulttuurisuuskasvatuksen ja kulttuuripuheen väliin, jaetuksi alateemaksi muotoutui koulun pienoisyhteiskuntana –teema, joka tuntui säätelevän molempien pääteemojen sisältöä. Teemojen ja niiden välisten sekä sisäisten suhteiden tarkastelun lopputuloksena rakensin aineistostani seuraavaksi esittelemäni karkeat päädiskurssit. Tuon teemojen keskeisintä sisältöä esiin diskurssien kautta ja niihin heijastaen. Päädiskurssien esittelyn jälkeen tuon esiin diskurssien kautta rakentuvia rooleja. Tämä osa tuottaa tulososaani hieman tavanomaisesta systemaattisesta ja hierarkkisesta raportointitavasta poikkeavan rakenteen. Vaikka roolit voidaan yhtäältä nähdä päädiskurssien suhteen aladiskursseina, ne sisältävät paljon diskurssien rajat ylittävää ainesta. Tämä johtuu roolien liittymisestä muodostettujen päädiskurssien lisäksi myös kokoamiini teemoihin. Selkeyden vuoksi raportoin roolit omana lukunaan, enkä yksittäisiin päädiskursseihin liitettynä.

7.1 Monikulttuurisuuden diskurssit

Myös tässä tutkimuksessa opettajien puhetta tulkitessa ja eritellessä oli otettava huomioon puhujien yhteiskunnallinen asema ja sosiaalinen kenttä, joissa joillakin puhetavoilla on suurempi painoarvo kuin toisilla. Taustalla on ajatus siitä, että yksilölliset puheet ja niiden kantamat merkitykset ikään kuin sulautetaan osaksi yleisempiä diskursseja. (Ilmonen 2010, s. 127–128.) Oman tutkimukseni kontekstissa, yhtenäisessä peruskoulussa, opettajien asema on yhteiskunnallisesti rasittunut: koulu yhteiskunnallisena instituutiona kantaa teoriaosassa tar-

kemmin esiintuotua kansalaiskasvatuksen vastuuta, johon nykyisellään yhdistetään myös integraation ja osittain myös assimilaation elementtejä, yhteiskunnasta kouluun suuntautuvan kotouttamispaineen kautta. (ks. Tuittu, ym. 2011, s. 20–24.) Samalla opettajat kuitenkin toimivat läheisessä vuorovaikutuksessa lasten kanssa heidän yksilöllisyyteensä ja persoonallisuuteensa tutustuen. Lisäksi jokainen opettaja kantaa mukanaan omaa persoonaansa, arvomaailmaansa ja maailmankatsomustaan, elämäkokemustaan sekä kuvaa ihanneopettajuudestaan. Näistä lähtökohdista muotoutuu *puheavaruus*, jossa koulujen monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta keskustellaan.

Puheavaruus tarkoittaa juuri niitä kulloinkin vallitsevia totuuksia, realiteetteja ja arvolähtökohtia, joiden puitteissa olosuhteista ja niiden muuttamisesta keskustellaan. Puheavaruudet eivät ole vain puheita, vaan myös käytäntöjä, jotka antavat referenssin ja kehyksen niitä koskevalle keskustelulle. (Alasuutari 1996, s. 251.) Puheen merkitysten tulkinnessa ei ole kyse yksittäisten merkityksenannon selvittämisestä vaan merkitysten verkon hahmottamisesta (Moilanen & Räihä 2010, s. 46). Opettajien puheen ymmärtämään pyrkivän tulkitsemisen sekä myöhemmin yleisemmän puheavaruuden hahmottelussa rakentuivat haastatteluista tulkitsemani *diskurssit*. Nimeän kokoamiani diskursseja seuraavasti:

1. Lapsikeskeinen diskurssi
2. Pragmaattisen realismin diskurssi sekä
3. Luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi

Diskurssi tarkoittaa kielessä ilmenevää ymmärrystä todellisuudesta. Samalla diskurssit ovat käytäntöjä, jotka systemaattisesti muokkaavat puhuntansa kohteita. Diskurssit liittyvät vahvasti valtaan, koska erilaiset yhteiskunnalliset diskursiiviset käytännöt, erilaiset puhetavat määrittelevät, mikä on totta, mistä asioista voi puhua ja mistä on osattava vaieta, kuka puhuu auktoriteetin äänellä ja kenen on kuunneltava. Luokkahuonekäytänteissä valtakulttuurin saneleman koulutuksen valtakurssin vaikutus näkyy esimerkiksi käytettävien oppikirjojen valinnassa, opetusmenetelmissä sekä opetuksen kautta välitettävissä arvoissa ja uskomuksissa. (McLaren 2009, s. 72–73.) Tässä tutkimuksessa diskurssien muodostamisen ydin kietoutuu havaitsemaani kahtiajakoon, joka tuntui läpi leik-

kaavan kaikkia muodostamiani teemoja. Yhtäältä teemoissa kuvattiin lapsi- ja yksilölähtöisyyttä, toisaalta puhetta ja kuvauksia määrittelivät yhteiskunnalliseen viitekehykseen viittaavat merkitykset. Kaikki aineistosta rakentamani diskurssit ovat ainakin näennäisesti positiivisia, tasa-arvokäsityksen mukaisia ja yleisesti hyväksyttäviä puhetapoja. Vivahteiden ja funktioiden syvempi tarkastelu kuitenkin nostaa diskursseissa piileviä toiseutta luovia ja ylläpitäviä mekanismeja. Myös valtasuhteet tulevat käytetyissä diskursseissa näkyväksi. Seuraavissa luvuissa tuon ensin esiin aineistostani rakentamani diskurssit ja niiden jälkeen diskurssien pohjalta muotoilemani roolit.

7.1.1 Lapsikeskeinen diskurssi

Lapsikeskeiseksi diskurssiksi nimeän aineistossani esiintyneitä merkityksiä ja niistä rakentamaani merkitysrakennetta, jossa opettajat kuvaavat lähes vanhemmuuden kaltaista kasvatus- ja huolenpitosuhdetta lapseen tai puhuvat työstään lasten etua ja kokonaisvaltaista kasvua edistävästä ja erittelevästä näkökulmista (ks. Jokikokko 2010, s. 61–62). Näissä merkityksissä kuultaa vahvasti yksilöllisyyteen liittyvä taso, joka tuli ilmi esimerkiksi sanavalintoina ”jokainen lapsi” tai ylipäätään lapsen yksilöllisyyttä korostavana puheena. Lapsikeskeinen diskurssi näkyi lapsilähtöisyyden, monikulttuurisuuskasvatuksen keinojen ja arvopuheen teemoissa. Teemojen sisällä lapsikeskeinen diskurssi näkyi puheina pedagogisesta rakkaudesta, lapsilähtöisistä työtavoista, lasten kokonaisvaltaisen kasvun tukemisesta sekä arvokasvatuksesta. Lapsikeskeisellä diskurssilla oli haastateltavieni puheessa vahva ja vakiintunut asema, sillä lapsikeskeisyys koettiin opettajan työn perustaksi ja tärkeimmäksi päämääräksi, kuten seuraavista katkelmistakin käy selvästi ilmi:

--oikeesti ehkä tärkeintä opettajuudessa on se lapsen kohtaaminen... ja... ja vuorovaikutus, koska se on sit pohja sille et ylipäätään voi mitään oppia... et on jonkunlainen suhde ja luottamus siinä niinku oppilaan ja opettajan välillä. (H2)

Semmonen että ottaa sen- tai et antaa aikaa niille lapsille ja sitä semmost niinku... -- antaa aikaa niille lapsille ja semmonen et he saa kokee ittensä tärkeiksi ja huomatuiksi ja se on... mun mielestä tärkein juttu. (H4)

Se, että sä näät sen lapsen. Ja että sä pyrit näkemään ja pyrit auttamaan sitä lasta huomaamaan itsessä sen hyvän. Ja sitte tietenkin, koska on opettaja, niin tärkeätä on myös yrittää opettaa niitä lapsia, opettaa niitä oppiaineita, mut mun mielestä se niinku ihmiseks- että sä autat sitä lasta kasvamaan hyväks ihmiseks, autat sitä kasvamaan hyväks aikuiseks ja niinku arvostamaan et sinä olet hyvä sellaisena kuin sitä olet se on mun mielest äärimmäisen tärkeätä. (H3)

Lapsikeskeiseen diskurssiin liittyi elimellisesti myös notkea kulttuuripuhe. Kaikki opettajat tuottivat lapsikeskeisen diskurssin kontekstissa puhetta luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta oppilaiden kanssa, jota voidaan pitää koulukontekstissa myös notkean kulttuuripuheen keskeisenä elementtinä. Notkea kulttuuripuhe rakentui kohdissa, jossa opettajat painottivat lapsen kohtaamista yksilönä, tämän omista lähtökohdista käsin. Kohdat liittyivät sisällöllisesti tilanteisiin, joissa opettajat kuvasivat oppilaidensa yksilöllisyyttä ja toivat esiin kulttuurin määrittelyä esimerkiksi yksilöllisten kiinnostuksen kohteiden tai perheiden erilaisten tapakulttuurien kautta (vrt. Layne 2016, s. 28–29). Näissä kohdissa opettajien puheen sävy oli kunnioittava ja moninaisuus nostettiin esiin rikastuttavana tekijänä.

--mut ihan samal taval ku on sit 23 suomalaislasta ni niilläki on jokaisella oma kulttuurinsa tai joku semmonen kotikulttuuri tai jotain ja samal taval niitä jaetaan et meidän perhees tehään näin ja näin ja... et sen takii must on jotenki ikävää sit hirveesti tehdä jotenki vielä suurempaa eroa et aijaa te- tai sillä taval et eri- eri semmosist niinkun... sit taas etnisist lähtökohdista eri kulttuurien välille... et mä jotenki... en mä tiä et onks se sitten jotenki naivia ajatella et ne on edelleen mun mielest vaan perheiden kulttuureja. (H4)

Lapsikeskeinen diskurssi ja siihen liittyvä notkean kulttuuripuhe tuli esiin myös monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisen keinoissa. Tällöin opettajat erittelivät esimerkiksi avointa keskustelua oppilaiden kanssa, oppilaiden sosiaalisten taitojen vahvistamisesta sekä asennekasvatusta. Lapsikeskeisyyden diskurssi ja notkea kulttuuripuhe luovat edellytyksiä monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumiselle koulujen kasvatustyössä. Opettajat eivät kuitenkaan tuntuneet liittävän lapsen yksilöllisyyden ja kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisen näkökulmia

niinkään monikulttuurisuuskasvatukseen, vaan tuomintaa kuvattiin pikemminkin yleisesti lapsen positiivisen minäkuvan vahvistamisena.

--tärkeintä on se et saa ne oppilaat... innostumaan siitä oppimisesta ja ajattelemaan itsestään että jes että minä opin että mää kyllä opin, että se olis se semmonen, ainaki näillä pienimmillä oppilailla semmonen pää- ... tärkein asia, minkä mä haluan, et ne oppii. Että ne ajattelee itsestään et kyllä määki opin ja et se oppiminen on kivaa. (H1)

Ja viime vuonna mul oli joulukalenterissa semmonen, mikä osittain liittyy siihen hyväks ihmiseks kasvamiseen niin... mä olin jokaiselle lapselle tehny oman paperilapun, missä oli sen lapsen nimi ja sit ne laput lähti kiertää luokassa niin et jokaisen lapsen piti kirjottaa joku mukava asia tästä kyseisestä oppilaasta. --- et se oli niinku selkeesti oli ollu lapsille niinkun äärimmäisen tärkeä, että ne kuulee semmosii asioita ja pystyy lukee ittestään jotain semmosta. Ja se on kanssa just sitä niinkun... toisten huomioimista ja hyväks ihmiseks kasvamista. (H3)

Myönteiset opettajasuhteet tukevat oppilaan kouluhyvinvointia. Myönteiset opettajasuhteet heijastuivat myös koulun tärkeyden kokemiseen. (Räsänen & Kivirauma 2011, s. 60; Virta, ym. 2011, s. 159.) Näin lapsikeskeinen diskurssi edistää parhaimmillaan oppilaiden kouluun kiinnittymistä sekä tukee heidän kokonaistavaltaista kasvuaan ja kehitystään. Tavoitteiden toteutuminen kaikkien lasten kohdalla on kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen keskeisin päämäärä.

Kriittinen monikulttuurisuuskasvatus tiivistyy lopulta kriittisen ja reflektiivisen ajattelun läpäisemään avoimeen ja empaattiseen yksilön kohtaamiseen. Lapsikeskeisen diskurssi liittyy tästä näkökulmasta elimellisesti opettajien interkulttuurisen kompetenssin kehittymiseen ja monikulttuurisen kasvatuksen tavoitteiden toteutumiseen peruskoulun arjessa (ks. Jokikokko 2010, s. 72). Tämä tuli hallitsevasti esiin niin monikulttuurisuuskasvatuksen kuin kulttuuripuheenkin teemoissa, joissa myönteiset ja monikulttuurisuuskasvatusta edistävät tekijät rakentuivat lapsilähtöisten, yksilöllisyyttä korostavien näkökulmien varaan. Lapsikeskeisen diskurssin funktioksi muodostuu näin lapsilähtöisyyden ja yksilöllisyyden esillä pitäminen sekä alan tunne- ja ihmissuhdetyön luonteen korostaminen. Myös haastatteluissa esiin tullut reflektio liittyi yleensä opettajien ja oppilaiden välisen suhteen pohdintaan ja niveltui tätä kautta osaksi lapsikeskeistä

diskurssia. Lapsikeskeinen diskurssi oli aineistossa niin ilmeinen, että pidin sitä aluksi hegemonisen aseman saavuttaneena diskurssina. Havaintoni perustuu kriittisen diskurssianalyysin ajatukseen diskurssien eriarvoisesta valta- asemasta. Tietyllä sosiaalisella kentällä esiintyvät diskurssit eivät ole tasavahvoja, vaan niillä on erilainen painoarvo. Tämän vuoksi voidaan puhua *hallitsevasta* ja *marginaalisista diskursseista*, joiden voimasuhteet saattavat kuitenkin muuttua pitkällä aikavälillä. (Ilmonen 2010, s. 128.) Jokinen ja Juhila tuovat esiin myös *hegemonisen diskurssin* käsitteen. Hegemoniset diskurssit lähenevät yleisesti instituutioiksi nimettyjä asioita. Muuttuessaan itsestäänselvyyksiksi, institutionalisoituessaan, niiden diskurssiivinen luonne hämärtyy. (Jokinen & Juhila 2016, s. 77.) Tähän palaan luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssin yhteydessä tarkemmin.

Lapsikeskeisen diskurssin syvempi tarkastelu herätti minut kuitenkin ajattelemaan, oliko lapsikeskeisyyteen liittyvä puhe toisaalta myös opettajien rooliin yhteiskunnallisesti liitetty hyve, jonka työssään toimivat opettajat olivat sisäistäneet? Opettajat tuottivat ja käyttivät lapsikeskisyyden diskurssia vapautuneesti, joka sai sen vaikuttamaan sallitulta ja hyväksytyn aseman saneelta puhetavalta. Tuen havaintoani aineiston kohtiin, joissa lapsikeskeistä diskurssia ja lapsen omaa etua käytettiin *itsetodisteluksi*. Suoniselta (2016, s. 120) lainaamani termi tarkoittaa tässä kielenkäytön vaihtelevuuden kohtia, jotka eivät suoraan vastaa esitettyyn kysymykseen. Puhe sisältää kuitenkin usein puolustautumista sellaista kulttuurisesti potentiaalista kritiikkiä vastaan jota kenenkään ei ole voitu tulkita vuorovaikutustilanteessa esittäneen. Itsetodistelussa sanottua suhteutetaan sellaisiin julkilausumattomiin, mutta kulttuurisesti vahvoihin näkökulmiin, joiden kanssa se saattaisi olla ristiriidassa. Seuraavassa katkelmassa opettaja tuntuu suhteuttavan yhteiskunnan assimiloitipaineen tuottamaa puhettaan hyväksytyyn lapsikeskeisyyden diskurssiin ja lapsen etuun. Itsetodistelu näkyy puheen välissä, ikään kuin viittauksena yleisesti tunnustettuun ja hyväksytyyn perusteluun. Olen korostanut tulkitsemani lapsikeskeiseen diskurssiin viittaamisen alleviivauksella:

--se on mun mielestä vähän surullista, et nää tietystä maasta tai tietystä kieliryhmästä tulevat oppilaat niin saattaa hirveen paljon vapaa-ajalla olla

vain keskenään. Sekä niinku välitunneilla, että sitten... muuten vapaa-ajalla niin siinä mä näen kyllä huonoja vaikutuksia että... ihan sen integroitumisen kannalta ja kielenoppimisen kannalta... ja sit jollain tavalla... voi, tää on nyt ehkä vähän rajusti sanottu, mutta myös tämmönen ääriajattelun kannalta-- (H2)

Opettaja ilmaisee huoltaan maahanmuuttajataustaisten oppilaiden vähäisestä aktiivisuudesta valtaväestöön kuuluvien lasten suuntaan. Perusteiksi nostetaan integraatio ja kielenoppiminen, jotka tulkitsen tässä viittauksiksi hyväksyttävään lapsikeskeiseen diskurssiin, lapsen edun ja oppimisen edistämiseen. Integraatiokin ajaa puheen kontekstissa lapsen etua suojellen häntä syrjäytymiseltä ja ääriajatteluun suuntautumiselta. Puheen konteksti ei kuitenkaan tue lapsikeskeistä diskurssia, joten peruste jää irralliseksi ja näyttäytyy pikemminkin aieman puheen selittelyltä yleisesti hyväksyttyihin näkökulmiin vedoten. Myös opetusmenetelmien käyttöön liittyen opettajien puheissa oli viitteitä itsetodistelun kaltaiseen lapsikeskeiseen diskurssiin tukeutumiseen. Esimerkiksi kielen ja käsitteiden teoreettisen oppimisen varmistamiseksi saatetaan opettajien mukaan karsia opetuksen kokemuksellisuutta. Menettely vähentää oppilaiden yhteisten kokemusten syntyminen areenoja ja kaventaa näin yhteisen sosiaalisen pääoman kerryttämisen mahdollisuutta. Kielenopiskelu ja käsitteiden avaaminen ohjaavat myös opetuksen helpommin opettajajohtoiseen ja yksilötyöskentelyä suosivaan, sisältöorientoituneempaan opetukseen kun esimerkiksi projektien kohdalla olisi mahdollista:

--se on sen oppisisällön kannalt mulle niinku kaikist tärkein, et he niinku ymmärtäis mistä on kysymys. Ja sit huomaa, et se joskus on semmosen niinku... no se sitä joskus tekee sit ehkä semmosen kokemuksellisuuden kustannuksella joskus et haluais sen, et joskus se et ihan avataan jotain käsitteitä ni se menee sen- tai sillä taval et halua satsata siihen puoleen-- (H4)

Katkelmassa opettaja tuo esiin lapsilähtöisten toimintatapojen ja opettajajohtoisten opetuskeskustelujen välistä ristiriitaa. Samalla opettaja haluaa todistaa valintansa ”sallittavuutta”, lapsen etua: ymmärryksen saavuttaminen käsiteltävistä asiasta asetetaan kaikkein tärkeimmäksi päämääräksi, jota opettaja menetelmillään on edistämässä. Näin ollen opettajajohtoiset menetelmät tulevat oikeuteksi lapsen edun ja oppimisen nimissä. Tulkitsen lapsikeskeisen diskurssin

olevan vakiintunut osa koulujen kasvatustyötä. Diskurssiin liittyy sallittavuuden lisäksi myös vahvasti henkilökohtainen ja sitoutumiseen viittaava sävy.

7.1.2 Pragmaattisen realismin diskurssi

Kuten myös itsetodisteluun liittyvät puheen kohdat osoittavat, lapsikeskeisen diskurssin rinnalla, osittain ikään kuin sen ”vastaparina” tai rajapintana aineistoissani aineistoista oli rakennettavissa *pragmaattisen realismin diskurssi*. Pragmaattisen realismin käsitteen lainaan tässä Wetherellin ja Potterin (1988) tutkimuksesta, jota Jokinen, Juhila ja Suoninen erittelevät. Wetheriellin ja Potterin tutkimuksessa pragmaattisen realismi tarkoitti arviota, jonka mukaan majorien vähemmistökulttuuri soveltuu huonosti nykyajan realiteetteihin. Tällaisiin arvioihin liitettiin säännöllisesti henkilökohtainen pahoittelu. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, s. 49.) Tämän tutkimuksen kontekstissa pragmaattisen realismin diskurssilla tarkasteltiin yleisemmin niitä kulttuureja, jotka nähdään marginaalisina valtakulttuurin asemaan nostettuun kulttuuriin nähden. Valtakulttuuri, tietyn ehdoin määrittävä ”suomalaisuus” edustaa tässä tutkimuksessa Wetheriellin ja Potterin tutkimuksen ”nykyajan realiteetteja”. Pragmaattiseen realismiin liittyy tässä pahoittelua voimakkaammin huolipuhe. Sävy liittyy osittain opettajien kokemaan vastuuseen suhteessa oppilaisiinsa: erot oppilaiden välillä eivät ole yleisen vähemmistöpuheen tavoin täysin ulkoistettavissa vaan kaikkien oppilaiden edun edistäminen linkittyy lapsikeskeisen diskurssin kautta koetun opettajuuden ytimeen. Pragmaattisen realismin diskurssi on kuitenkin selvä kohdissa, joissa opettajat tuottavat puhetta integraatiosta ja sen merkityksestä, kuten ensimmäisessä itsetodistelun esimerkkikatkelmassakin käy esille. Vaikka kyseisen katkelman esittämissä perusteluissa nojaututaan ”hyväksyttävään” lapsikeskeiseen diskurssiin, esimerkiksi lapsen etuun, rakentuu pragmaattinen realismi pikemminkin yhteiskunnallisen ulottuvuuden ja rakenteet huomioivaksi.

Pragmaattisen realismin diskurssi näyttääkin liittyvän koulun tehtävään yhteiskunnallisena instituutiona. Se tuottaa merkityksiä opettajien kohtaamasta kasvatustodellisuudesta ja sen haasteista suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Diskurssin funktiona on muistuttaa koulusta instituutiona ja ohjata oppimisen tavoitteet yksilöllistä kehitystä laajempaan, yhteiskunnalliseen perspektiiviin. Tätä

kautta pragmaattisen realismin diskurssilla oikeutetaan ja luonnollisestaan eroja oppilaiden välillä. Pragmaattiseen realismiin liittyvät teemat kuten kieli, integraatio, stereotypiat, monikulttuurisuuskasvatuksen esteet ja toiseuttaminen.

--hirveen paljo se mun mielestä lähtee jo siitä että oppilassijottelusta, että ketkä oppilaat laitetaan samalle luokalle niin se jo pelkästään vaikuttaa. Et jos sattuu niin, että kaikki venäjänkieliset menee yhdelle rinnakkaisluokalle ja kaikki vironkieliset toiselle ja näin niin sillon sinne helposti syntyy näitä ryhmiä sinne luokan sisälle ja suomenkielen opp- no ainakin nyt ajatellaan pelkästään kielenoppimisenki kannalta ni se hidastuu. (H2)

Tottakai tietyl tapaa maassa maan tavalla, mutta se ei niinkun tarkoita... mitenkä mä nyt sanoisin... ää se ei tarkoita sitä etteikö me hyväksytais toisenlaisia tapoja toimia... ja arvostettas niitä toisenlaisia tapoja toimia. (H3)

Molemmissa katkelmissa opettajat tulevat tahattomasti tuottaneeksi integroitumisen yhdeksi oppilaisiin liittyväksi tavoitteeksi. Vaikka vieraaksi koettuja tapoja voidaan arvostaa, ne nähdään kuitenkin valtakulttuurin edustamaan tapakulttuuriin nähden toisina. Myös kieli muuttuu ikään kuin "tavallisen suomalaisuuden" symboliksi, jonka perusteella voidaan arvioida toiseksi tuotettujen hyväksyttävyyttä "tavallisena suomalaisena" (ks. Paavola 2007). Vaikka integraatio ei kohdissa näyttäytykään assimilaation kaltaisena, rakentuu koulun tehtäväksi puheessa silti "tavallisten suomalaisten" kasvattaminen. Pragmaattisen realismin diskurssiin kuuluvat myös kulttuuripuheen kokonaisuudesta kiinteä kulttuuripuhe, jonka kautta stereotypiat ja kategoriset erot uusinnetaan, sekä kritiikitön suhtautuminen koulun toiseuttaviin mekanismeihin ja yhteiskunnan eriarvoistavien rakenteiden läsnäoloon koulussa. Kiinteää kulttuuripuhetta kuvattiin haastatteluissa opettajien lisäksi myös oppilaiden tuottamana:

Ja huomaa et joitain semmosii tai jos on joku impulsiivinen oppilas, niin saattaa tulla joltain toiselt oppilaalta et aa, no se johtuu siitä, että hän on tän kult- täst kulttuuritaustasta, sen takia hän on impulsiivinen tai sil taval että se yhdistetään sit niinku tommosiin... ominaisuuksiin tai tommosiin niinku käyttäytymiseen... (H4)

--meki ollaan keskusteltu näist kaikenmaailman näist.. terrori-iskuist ja semmosest et jotenki yrittää tuoda sitä semmost, että hei että ne on yk-

sittäisiä ihmisiä, jotka on toimineet, eikä jotenki... kaikki tän kulttuurin- -- (H4)

Jälkimmäisessä katkelmassa opettaja tulee ennakkoluuloja purkaessaan samalla myös vahvistaneeksi asetemaa ”meistä” ja ”toisista”. Opettaja ei kumoa ”ellimellistä yhteenkuuluvuutta” maahanmuuttajuuden ja terrorismin välillä. Vaikka kaikki eivät ole terroristeja, terrorismi ja sen uhka liittyvät kuitenkin maahanmuuttajuuteen eivätkä valtakulttuuriin kuulumiseen. ”Ei kaikki” on siten vain poikkeus ”kaikista”. Enemmistöön liittyvään samankaltaisuuteen vetoaminen ei siten pura toiseutta eikä kielteisyyttä. (Riitaola 2013, s. 165.)

Pragmaattisen realismin funktion seurauksena rakentuu eron tekeminen ikäluokkatason tavoitteiden ja oppilaiden yksilöllisten lähtökohtien välillä. Seuraavassa katkelmassa opettaja kuvaa turhautumistaan tähän epäsuhtaan. Yhteiskunnan ja opetussuunnitelman tavoitteiden yhteensovittaminen lapsen yksilöllisyyden ja lapsilähtöisen kehityksen kanssa näyttäytyy katkelmassa lähes toivottomana:

Mut, välil tulee sellasii tilanteita et mul oli muutama vuos sitte eräs kutosluokkalainen... öö lapsi, jolle mä yritin selittää yhteyttämistä. Niin se oli äärimmäisen hankala kun hän ei ymmärtäny mitä tarkoittaa sana ”kasvi”. Et ku ollaan siinä pisteessä et ke ne puuttuu ne perus suomen kielen sanastot nii miten sä selität että joo et ku tässä on tää hiilidioksidi ja tääl on tää happi ja tää näi ja sit tää yhteyttäminen ja lehtivihreä et ku ei puhuta millään muotoa samaa kieltä. (H3)

Katkelmassa tiivistyy lapsikeskeisen ja pragmaattisen realismin keskeisin jännite. Vastaava kahtiajako ilmeni aineistossani läpileikkaavasti tuoden esiin koulun jakautunutta tehtävää toisaalta yksilön toisaalta yhteiskunnan edun edistäjänä. Opettajan ilmaisema epätoivo on katkelmassa enemmän kuin ymmärrettävä. Ongelman paikantamiseksi katkelmassa tarjotaan arvio: ”kun puuttuu ne perus suomen kielen sanastot”. Kriittisen tarkastelun läpi voidaan kuitenkin kysyä, missä määrin tämä luonnollisena näyttäytyvä syy ja eronteko on mielekäs? Onko koulun ainoa mahdollisuus vastuuttaa katkelman oletettavasti maahanmuuttajataustainen lapsi kielitaitonsa kehittämisestä yhteiskunnan ja opetussuunnitelman tavoitteiden määrittelemälle kuudennen luokan vaatimustasolle? Missä

kulkee yhteiskunnan vastuu luoda järjestelmiä ja tukikeinoja, joilla kielenoppimista voidaan tukea enemmän lapsen taitotasosta lähtevänä? Kielitaidon eritasoisuus riittää jo itsessään tuottamaan Bourdieun (1985) ja Gayn (2010) kuvaamia ”luonnollisia eroja” oppilaiden välille. Erot ja niiden kautta tuotettu toiseus koskevat myös yhteiskunnan vallitsevien arvojen omaksumista tai niistä erottautumista. Samalla pragmaattisen realismin diskurssin kautta määrittyivät ne ehdot, joiden puitteissa lapsikeskeisyyttä voidaan toteuttaa. Lapsikeskeisen diskurssin vahvaan sallittavuuden ja opettajien puheesta värittyvän toimijuuden ja omakohtaisuuden tuntuun verrattuna pragmaattinen realismi rakentui ikään kuin ulkoapäin tulevana. Siitä puuttui myös lapsikeskeisen diskurssin lämpö ja puhe määrittyi pikemminkin velvollisuuksien ja vaatimusten kautta, kuten seuraavasta katkelmasta käy ilmi:

Että sitten esimerkiksi yhdellä luokalla, mä en oo kyllä sitä oppilasta opettanu, mutta oon tätä asiaa vähän selvitelly sitten ni... niin tota... ää että oppila- tyttö oppilas ei sais edes istua tunnilla pojan vieressä, kenenkään pojan vieressä, eikä tehdä mitään ryhmätöitä poikien kanssa. Niin se menee niinkun suomalaisessa yhteiskunnassa jo niinku liian pitkälle mun mielestä. -- Mut sitte tää ettei niinku ollenkaan vois työskennellä toisen sukupuolen kans ni se ei Suomeen vaan, se ei vaan sovi. Et tääl täytyy pystyä. (H2)

Myös pragmaattisen realismin diskurssissa on havaittavissa sisäisiä valtasuhteita. Haastattelujen perusteella opettajat vaikuttivat kokevan hyväksyttävämpänä eritellä esimerkiksi työn koettuja haasteita yleisellä tasolla, kuin viitata vähemmistöryhmien erityisasemaan. Opettajien värisokeus lasten erilaisia taustoja kohtaan tulee esiin myös Paavolan (2007, s. 113), Riitaojan (2013, s. 168–170) tuloksissa. Havaintoa tukevat haastattelussa erityisesti kohdat, joissa kysyin lisäkysymyksiä tai pyysin tarkennusta nimenomaan maahanmuuttajaoppilaihin liittyvästä huolipuheesta. Useimmiten opettajat tuntuivat reagoivan tähän kuin syytökseen ja vastaavat tämän jälkeen ikään kuin ”hyväksytympää” selitystä tarjoten. Suoninen käyttää tällaisista puheen kohdista alun perin Silvermanilta peräisin olevaa käsitettä ”syytös–vastatodistelu -pari”. Kohdissa haastateltava ikään kuin vaihtaa diskurssia puolustautuakseen kokemaansa syytöstä vastaan. (Suoninen 2016, s. 116.) Seuraava katkelma on melko pitkä, sillä haluan tuoda puheen sävy muutoksen kunnolla esiin. Puheessaan haastateltava kuvaa yh-

teiskunnassa polarisoituneen maahanmuuttokeskustelun vaikutuksia ja viitteitä koulussa. Katkelman kursivoimaton osa on haastattelijana tilanteessa esittämäni jatkokysymys:

... no... öö... esimerkiksi tunnilla jos keskustellaan jostain asiasta... ja sitte käy ilmi et joku on niinku vähän tietämätön siitä asiasta ja on kuitenkin omasta mielestään nii... tietää hyvin jonkun asian, niin se synnyttää aika... kiperiä tilanteita välillä. Että kun.. .varsinki kun se suomenkielen tasokin on vielä niin heikko niin se lisää sitä, et se lisää niit väärinkäsityksiä... .. et tota enemmän sen mun mielestä on vaa tälläst yleisesti tälläst toisen kohtaamista ja siihen liittyviä haasteita et miten ollaan toisen kanssa niin ne on ne mitkä täällä korostuu enemmän kuin sellaset hirveen ideologiset asiat. Et ne on ehkä enemmän jossain yläkoulu-lukio –asteella, enemmän. Et täällä se on vaan se, et oppilaat puhuu toisilleen ja opettajille ihan mitä sattuu ja se korostuu kyl tunneilla myös. (H2)

Joo... Koetko et se on nimenomaan tost... monikulttuurisuudesta lähtevä se... mikä vaikuttaa siinä, vai onks se vaan niinku yleisesti?

Ei, ei todellakaan pelkästään siitä et kyllähän se on ihan... tuntuu et se on niinkun ihan yleinen linja koko... yhteiskunnassa että ei enää... tavaltaan semmosia... perinteisiä hyvän käytöksen ja ystävällisen kohtelun asioita ei vaan enää niin paljon painoteta... Tai siis se vaan näkyy siinä todellisuudessa. Et ei se musta sinänsä liity niinku monikulttuurisuuteen, mutta, mut se monikulttuurisuus tuo vaan siihen oman lisähaasteen sit ku on tää kielitaidon puutteellisuus ja sit vaan tulee niin paljon, viel enemmän niitä asioita mitä... oppilaiden välillä on eroja suhtautumisessa eri asioihin. Ni se lisää niitä asioita, mistä voi tulla ongelmia. (H2)

Haastateltavan vastaus alkaa luokkatilanteen kuvauksesta, jossa pragmaattisen realismin kautta vahvistetaan käsitystä kielen merkityksestä vertaissuhteissa ja osana ”suomalaisuutta”. Erot oppilaiden välillä rakentuvat puheessa ”suomalaisuus”-maahanmuuttajuus –näkökulman varaan. Opettajan puhe on kiertelevää ja aihe vaikuttaa olevan kiusallinen. Opettaja tulkitsee lisäkysymykseni syytöksenä ja haluaa säilyttää kasvonsa, mahdollisesti peläten tulevansa leimatuksi maahanmuuttajaoppilaisiin kielteisesti suhtautuvaksi tai lapsikeskeisten tavoitteiden suhteen epäonnistuneeksi. Kiivas puolustautuminen synnyttää tulkinnan pragmaattisen realismin sisäisestä valtasuhteesta: yhteiskunnallisen tehtävän mukainen erojen tuottaminen ei itsessään näyttäydy ongelmallisena. Ongelmal-

liseksi koetaan syiden tarkempi erittely ja tarkastelu, esimerkiksi tässä maa-hanmuuttajalasten eriarvoinen asema koulussa. Myös avoin etnosentrisyys tor-jutaan (ks. Alemanji 2016). Vastaavaa todisteluntarvetta ei ilmennyt kommentoimassani yleisen eritasoisuuden puhetta, vaan yleisen eritasoisuuden kommentointi näytti pikemminkin vakuuttavan haastateltavia siitä, että ymmärsin heidän puheensa oikein. Näin ollen pragmaattisen realismin diskurssi mahdollistaa erojen tuottamisen ja niiden näkemisen, muttei syiden tarkempaa tarkastelua tai kriittistä suhtautumista erojen tuottamisen mekanismeihin.

7.1.3 Luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi

Lapsikeskeisen ja pragmaattisen realismin diskurssien lisäksi aineistossa tuntui väreilevän vielä merkityksiä, joista en ollut saanut otetta. Palasin Jokisen ja Juhilan hegemonisen diskurssin käsitteeseen. Hegemonisessa asemassa olevat diskurssit muuttuvat itsestäänselvyyksiksi, mutta Jokisen ja Juhilan mukaan tämä ei suinkaan tarkoita sitä, että ne pomppaisivat aineistosta helposti esiin. Päinvastoin kaikkein vahvimille diskursseille tutkijakin on helposti sokea ja ohittaa ne kenties kiinnostamattomana arkipuheena. (Jokinen & Juhila 2016, s. 80.) Tarkastellessani aineistoani ja kokoamiani teemoja tämän linssin läpi, aloin hahmottaa merkitysperspektiiviä, jota pidän koulumaailmassa monikulttuurisuuden ympärillä käytävän keskustelun hegemonisena diskurssina. Nimeän tätä diskurssia *luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssiksi*. Luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi leikkaa niin yksilö- kuin yhteiskunnallistakin tasoa, muodostaen niiden väliin ikään kuin yhteisötason, jossa molempien diskurssien tasot yhdistyvät. Ajatus tulee lähelle Deweyn (1957) näkemystä koulusta pienoisyhteiskuntana, yksilön ja yhteiskunnan yhteen kietoutuneena kohtausareenana. Luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi käsittää monikulttuurisuuden näkemisen tässä yhteisössä ”uutena normaalina”. Monikulttuurisuus tuotetaan siis kuin itsestäänselvytenä, joka ei kaipaa erityistä jalustalle nostamista eikä näin ollen liiallista huomiointiakaan. Suvaitsevaisuuden, yhdenvertaisuuden ja oikeudenmukaisuuden arvojen kautta lapsikeskeiseen diskurssiin yhtyen luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi luo vaikutelman monikulttuurisen koulun tavoitteen jo saavutetusta toteutumisesta. Myös opettajien tietoisuus moninaisuuden läsnäolosta ja hyvä tahto sen huomiointiin korostuvat (Gay 2010, s. 13–15).

Monikulttuurisuuden luonnollisuutta korostava diskurssi tulee selvästi esiin opettajien puheessa:

Ja siinä mä koen jotenki, mä oon kokenu tän koulun jotenki tosi- rikkautena just sen takii et meil on eri taustasia, eri kulttuurist tulevia oppilaita, et siinä se jotenki monikulttuuris- mä jotenki tykkään siitä et meil niinkun... ne sekottuu ja niist ei aina tarvi tehdä semmost numeroa, vaan tai sillä tavalla et kohdataan ihminen ihmisenä ja... (H4)

Mä tarkotan sitä et mejän oppilaat on monenlaisista erilaisista taustoista. Mä tarkotan sitä, että se on semmone... se sitä tarkoitan ja sitte se... luontasesti näkyy sitte koulussa. Me ei olla meidän koulussa ei olla sitä mitenkää erityisesti nostettu esille... tai korostettu sellasia asioita mutta mutta... (H1)

Monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisen kokemusta tukevat aineistossa monikulttuurisuuden luonnollisuutta koskevan puheen lisäksi myös kohdat, joissa opettajat kuvaavat uusia perinteitä ja yhteisöllisyyttä tukevia käytänteitä. Kerrotuksissa raja-aidoiksi koettuja tekijöitä kuten vallitsevia, perinteisiä tapakulttuureja tai uskonnollisia tapoja on korvattu uusilla, enemmän oppilaita yhteen tuovilla menettelyillä kuten uudenaikaisilla joulujuhlilla. Luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssiin kuuluu myös vuorovaikutuksen ja muutoksen ongelmakohdian kiistäminen: yhteiskunnan eriarvoistavia rakenteita ja toiseuttamisen seurauksia kuten ennakkoluuloja, jopa rasismia, ei haluta nähdä koulutodellisuudessa läsnä olevina vaan niiden merkitystä joko vähätellään tai niistä vaietaan (ks. Gay 2010, s. 13–15). Tämä tulee esiin edellä esitetyn ”syytösvastatodistelu” –katkelman lisäksi muidenkin opettajien haastatteluissa:

Kyl se näkyy ehkä just semmosina ennakkoluuloina, varsinki mitä omamassa luokassa huomaa et se on sellast ennakkoluulosuutta. Se ei ehkä oo suoraa, semmost suoraa toimintaa tai suoraa jotenki semmost, mut niinku semmonen... hetkinen et ((opettaja ottaa miettiväisen ilmeen)), tai semmost varautuneisuutta. (H4)

Katkelmassa opettaja on huomannut oppilaissaan stereotyyppistä ajattelua ja ennakkoluuloista suhtautumista katkelman kontekstin perusteella oletettavasti maahanmuuttajataustaisia lapsia kohtaan. Opettaja haluaa kuitenkin tehdä eron ”suoraan toimintaan” ja nähdä havaitsemansa ennakkoluulot pikemminkin

hämmentyneisyyden ja siitä johtuvan varautuneisuuden kautta. Vaikka opettajan tulkinta lasten ennakkoluulojen syistä olisikin oikea, hän tulee vähätelleeksi sen vaikutusta ja tätä kautta helposti myös nostaneeksi kynnystä asiaan puutumiseen ja aukipuhumiseen. Tähän liittyen luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi tuottaa silotellun lapsuuden merkityksiä, jotka näkyivät haastatteluissa laajemminkin: lapsuus tuotiin esiin kristillisten ihanteiden kehystämänä, kiiltokuvamaisena ja ”vilpittömänä” eikä esimerkiksi rasismien kysymysten ajateltu liittyvän lapsiin, sillä heidän koettiin olevan vielä liian pieniä tai ajattelultaan liian konkreettisella tasolla voidakseen toimia tietoisesti toiseuttavasti, kuten seuraavat katkelma osoittaa:

Välillä tuntuu ettei sillä oo mitään merkitystä, että lapset on aina ihan samanlaisia... että tota... oli ne sitte mistä kulttuurista tahansa. Ja lapset on niinku yleisesti ottaen aika ennakkoluulottomia. Että kavereita voidaan olla ihan kenen kanssa vaa... noin niinku yle- ei tietenkään kaikki suhtaudu tällä tavalla, mut aika iso osa. (H2)

Luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssia määrittää myös toinen, moninaisuuden luonnollisuuteen nähden lähes vastakkainen sävy, joka aineiston kokonaisuuden perusteella näyttää dominoivan luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssissa jopa edellä esitettyä voimakkaammin. Tätä sävyä nimeän *etnosentriseksi monikulttuurisuudeksi*. Etnosentrinen monikulttuurisuus voidaan nähdä myös luonnollisen monikulttuurisuusediskurssin piilevänä, joskin melko hallitsevana funktiona. Etnosentrinen monikulttuurisuus näyttäytyi haastattelu-
puheessa opettajille itselleenkin tiedostamattomana ja välähti puheessa voimakkuudestaan huolimatta tahattomasti. Etnosentrisestä monikulttuurisuudesta käsin tietyin ehdoin määrittyvä suomalaisuus nostetaan monikulttuurisuuskasvatuksen määrittelijäksi ja erojen tuottamisen peilauspinnaksi. Näin etnosentrisen monikulttuurisuuden kautta tuotetaan ja luonnollistetaan toiseus (vrt. Riita-oja 2013, s. 161–163; Layne 2016, s. 58; Dervin 2016, s. 11). Tämä näkyy ko-
koamissani teemoissa esimerkiksi kulttuurin määrittelyn teemassa, jossa alun
kattava, yksilöllinen ja lapsikeskeinen kulttuurinmäärittely saakin haastattelun
edetessä vahvasti maahanmuuttajuuteen ja erojen ulkoiseen tuottamiseen viit-
taavan sävyn. Näin ollen monikulttuurinen lapsi tarkoitti haastatteluissa lopulta
sellaista lasta, jonka katsottiin uskontonsa tai etnisen taustansa vuoksi vaativan

opettajalta tai koululta jotakin erityistä ”normaaliin” lapseen verrattuna (Riitaoja 2013, s. 197).

-- kaikki semmonen.. kaikki mitä sä teet ja toimit ja missä niinkun ympäristöi- tai missä... mikä sua kiinnostaa tai et kulttuuri, sehän voi olla ihan semmonen... semmostaki et ootsä enemmän taideihminen vai... jo- jo- tenki... (H4)

Samassa haastattelussa myöhemmin:

Ja sit toisaalta niinkun huomaa sitte just sen, että kun on niin semmonen yhtenäiskulttuurin-... hh... -porukka toi oma luokka ni heillä tosiaan semmonen, no esimerkiks muslimimaailma on tosi vieras-- (H4)

Jälkimmäisessä katkelmassa opettaja tulee huomaamattaan tuottaneeksi monikulttuurisuuden käsitteen maahanmuuttajuuden synonyyminä, muuna kuin ”suomalaisuutena”. Vastaavat lipsahdukset vahvistavat havaintoani etnosentrisen monikulttuurisuuskasvatuksen diskurssin hegemonisesta asemasta koulutodellisuudessa. Monikulttuurisuuden käsitteellinen kahtiajako näkyi myös uskonnon ja kielen teeman sisällä, jossa erot nähtiin toisaalta kaikkia oppilaita koskevinä, toisaalta vain suhteessa maahanmuuttajuuteen, islamiin tai integroitaviksi koettuihin oppilaisiin, jotka yleensä kuuluivat myös kahteen edelliseen ryhmään. Myös tämän havainnon kautta päädytään erojen ”luonnollistumiseen”, joka tuottaa kahtalaisia tavoitteita riippuen oppilaan asemasta valtakulttuuriin nähden. Esimerkiksi halua oppia kieltä ja hankkia kavereita yli rajoiksi tuotettujen erojen edellytettiin vain maahanmuuttajataustaisilta lapsilta. Sama vaatimus ei koskenut suomalaistaustaisia, suomenkielisiä lapsia, joilta ei edellytetty maahanmuuttajataustaisten lasten seuraan hakeutumista tai kiinnostusta uusien sanojen ja tapojen oppimiseen. Riitaoja (2013, s. 159) tuo esiin vastaavanlaisen havainnon myös opetussuunnitelmatekstien kohdalla: samalla kun yhteiskuntaluokkaan, alueellisuuteen, katsomukseen ja sukupuoleen ja seksuaalisuuteen liittyvä moninaisuus sivuutetaan, kieleen, etnisyyteen ja kansallisuuteen sekä maailmakatsomukseen liittyvät erot jäädytetään paikoilleen ja ne ylikorostuvat.

Luonnollisen monikulttuurisuuden etnosentrinen sävy tulee esiin myös koulujen vuoden kiertoon ja juhla-kulttuuriin liittyvissä käytännöissä, jotka rakentuvat kris-

tillisyyden läpäisemälle perustalle pohjautuessaan kristilliseen kalenteriin. Seuraavassa katkelmassa opettaja havahtuu ristiriitaan kristillisten joululaulujen sopivuudesta:

Mut että mul on tapana nää tämmös- no aika vähän me tehdään mitään kristillistä askartelua, mut et tonttuaskartelua joo, joululaulut meil alkaa soimaan marraskuun puolest välistä ja siel on osa on, saattaa olla hengellisii, no niistä mä katon et ne on englanninkielisiä et ne ei oo välttämättä... no on jotkut saattaa olla niinku suomenkielisiäkin, mut koska se on osa meidän suomalaista kulttuuria myös. Et soitetaan näitä näin ja kerrotaa, avataan tiettyjä asioita (H3)

Opettaja kuittaa esiin nousseen ristiriidan nopeasti hyväksytyksi koetulla ”se on osa meidän kulttuuria” –perustelulla. Luonnollisen monikulttuurin diskurssi ja sen sisältämä, luonnollisen monikulttuurisuuden ajatuksen kanssa ristiriitainen etnosentrinen monikulttuurisuuskäsitys ovat yhteneväiset Paavolan (2007, s. 117–118) tulosten kanssa: vaikka puheessa tuotetaan moninaisuutta rikkautena esiintuovia näkökulmia, rakentuu toiminta ja sen suunnittelu kuitenkin yksikulttuurisen ja etnosentrisen lähtökohdan varaan.

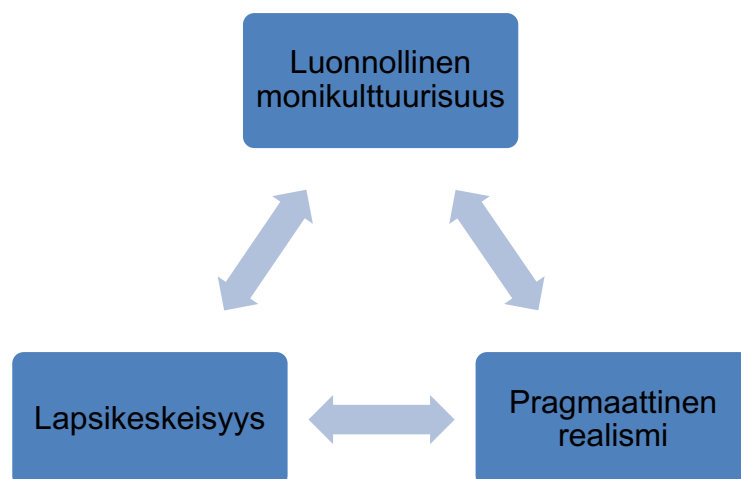
Luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi voi myös palvella muutosta. Tämä edellyttää etnosetrisen vireeseen ja funktioon havahtumista sekä eriarvoistavan vaikutuksen tietoista torjumista aukipuhumisen ja asennemuutoksen kautta. Tiivistäen sanottuna muutos toteutuu interkulttuurista kompetenssia kehittämällä:

--ennen kaikkee siihen vaikuttaa se, et mitä kotona puhutaan. Nää on vielä niin pienii, että nää ei välttämättä siis vaik kutosetkaan, joo ne kattoo uutisia, mut mä en usko et ne uutiset niinkään vaikuttaa siihen, vaan et minkälainen- mitä vanhemmat sanoo kotona. Miten puhutaan toisista kulttuureista tulevista ihmisistä. Ni se on eniten, mikä vaikuttaa. ja sen takii meil opettajil on äärimmäisen tärkeä, tärkeä rooli siinä et me... et me tuodaan sitä niinkun... tiety- joissain tapauksissa sitä toista näkökulmaa. (H3)

Katkelmassa opettajan ajattelu liittyy osittain lapsuuden viattomuutta stereotypoiva sävy, mutta samalla opettaja tarkastelee kriittisesti asenteiden syntymistä

ja hahmottelee tätä kautta aktiivista, muutokseen pyrkivää asennekasvattajan roolia. Opettaja on selvästi kiinnittänyt huomiota erilaisuuteen kielteisiä merkityksiä yhdistävään puhetapaan, osaa arvioida kielteisestä moninaisuuskurssista seuraavan leimaamisen ja stereotyyppisen ajattelun vaikutuksia sekä nähdä oman mahdollisuutensa toiminnallaan vaikuttaa tapahtumien kulkuun.

Luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi, etenkin sen etnosentrinen monikulttuurisuuden vire, määrittää ja dominoi sitä sisältöä, minkä pragmaattinen realismi diskurssina saa. Luonnollisen moninaisuuden diskurssin etnosentrinen viireen funktio on tuottaa ”luonnollisia eroja” sekä sääntöä, joilla eroja selitetään. Tämän kautta diskurssi määrittää kehen tai keihin yhteiskunnallinen integrointipaine kohdistuu, kenen ääni nostetaan etnosentriseen valtakulttuurin ja ”normaalin” asemaan sekä sen, miten yksilöt ja ryhmät suhteutetaan tähän valtakulttuuriksi nostettuun. Näin luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi arvottaa, kategorisoi ja tuottaa eroja yksilöiden välille. Tällä on vaikutuksensa myös lapsikeskeiseen diskurssiin. Ilman kriittistä suhtautumista etnosentrisen monikulttuurisuuden funktion vaikutuksiin, myös lapsikeskeinen diskurssi uusintaa toiseutta ja hierarkkisia kategorisointeja. Diskurssit muodostavat siis hierarkian, jossa hegemonisessa asemassa on luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi. Sille alisteisina näyttäytyvät lapsikeskeisyyden ja pragmaattisen realismin diskurssit, jotka ovat myös keskinäisessä suhteessa. Lapsikeskeisyyden ja pragmaattisen realismin diskurssit vääntävät kättä yksilöllisyyden ja toisaalta koulun yhteiskunnallisen roolin merkitysten painottumisesta koulutodellisuudessa.



Kuvaaja 3. Diskurssit ja niiden valtasuhteet.

7.2 Opettajien roolit diskurssien perusteella

Muodostettuani aineistostani karkeita diskursseja, syvennyin tarkemmin diskurssien sisäisiin valtasuhteisiin ja toisaalta diskurssien välisiin yhtymäkohtiin. Pohjaan toimintaani ajatukseen, jossa samankin ihmisen puheessa saattavat erilaiset näkökulmat vaihdella rajustikin kulttuuriin kuuluvien vaihtoehtoisten kielenkäytön konventioiden rajoissa. Yhtäkin aihetta tai yksilöä voidaan siis merkityksellistää useiden näkökulmien ja tulkintakehysten läpi. (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, s. 32–33; Suoninen 2016, s. 108–109.) Diskursseja käytettäessä muodostuu erilaisia rooleja, joiden moniaineeksisuutta pyrin seuraavaksi tuomaan esiin. Muodostin aineistosta ja rakentamistani diskursseista kahdeksan erilaista roolia. Rooleista voisi yhtä hyvin puhua tässä yhteydessä muodostamieni diskurssien alaluokkina, ikään kuin omina, hienojakoisempina diskursseina, joiden keskinäiset valtasuhteet noudattelevat päädiskurssien valtasuhteita. Koska roolit sisältävät paljon diskursseihin nähden ylijärjestyksellisiä aineistoja, päätin koota ne omaksi kokonaisuudekseen sen sijaan, että olisin raportoinut kunkin roolin siihen voimakkaimmin liittyvän diskurssin alalukuna. Käyttämällä tässä diskurssin sijasta roolin käsitettä, pyrin tuomaan esiin diskurssien sosiokonstruktivistista ja muuttuvaa luonnetta: diskurssit eivät ole olemassa luonnollisina, annettuina ja muuttumattomina, vaan ne tuotetaan erilaisten roolien, arvostusten ja rajoitusten ohjaamina. Samalla pyrin havainnollistamaan sitä, kuinka jokainen yksilö on monien muuttuvien ja keskenään ristiriitaistenkin roolien ja identiteettien kokonaisuus. Näiden identiteettien ja roolien vaihtelu tuottaa paitsi erilaisia diskursseja, myös resonoi sävyinä yksittäisten diskurssien sisällä. Roilien ja identiteettien rakentamiseen aineistosta liittyy herkästi ylitulkittamisen ja ”tarinankerronnan” riski, joten pyrin tukemaan roolit selvästi aineistoon tukeutuen ja tuomaan tulkintojeni tukemiseksi esiin useampia aineistokatkelmia kuskakin roolista (Moilanen & Räihä 2010, s. 56–57).

1. *Humaani kasvattaja*

Humaanin kasvattajan rooli muodostui aineistosta helpoiten. Piirteitä roolista oli selvästi havaittavissa etenkin lapsikeskeisessä diskurssissa, mutta myös luon-

nollisen monikulttuurisuuden notkeassa monikulttuurisuuspuheessa. Yllättävää kyllä myös pragmaattisen realismin diskurssissa keinoja oppilaiden integroitumisen ja yhdenvertaisuuden edistämiseksi tuotiin esiin humanin kasvattajan roolin kautta. Riitaojaa (2013, s. 171) mukaillen rooli paikantuu humanistiseen, liberaaliin tasa-arvoon sekä liberaaliin monikulttuurisuudessa viitekehykseen, jossa lähtökohtana on ihmisten tasa-arvo, eikä rakenteellisia eriarvoisuuksia tunnisteta. Universaali lähtökohta kaikkien ihmisten tasa-arvoisuudesta peittää alleen erot ja erottelun poliittisuuden sekä monenlaiset epätasa-arvoisuudet. Näkemys tulee lähelle myös aiemmin esiin tullutta värisokeuden käsitettä. Näin määrittyvä ”hyvä opettajuus” rakentuu ajatukselle, jossa kaikki oppilaat hyötyvät samanlaisesta, yleisesti hyväksi määritellystä opetuksesta ja opettajuudesta (Gay 2010, s. 23-24). Teemoista esimerkiksi monikulttuurisuuskasvatuksen keinot ja lapsilähtöisyys sekä kasvatuksen tavoitteisiin liittyvät kohdat opettajien puheessa tuottivat voimakkaasti humanin kasvattajan roolia. Humanin kasvattajan roolin voimakas liittyminen lapsikeskeiseen diskurssiin näkyy esimerkiksi humanin kasvattajan roolin kautta tuotetun puheen lämmintä vuorovaikutusta kuvaavissa kohdissa, omakohtaisuudessa sekä tavassa tuottaa roolin mukaista puhetta vapautuneesti:

Ehkä se on se halu ymmärtää ja nähdä se oppilas arvokkaana ja yrittää ees... rakastaminen on ehkä vähän turhan voimakas sana niinku... opettajan suhteessa oppilaaseen, mutta... joku puhu pedagogisesta rakkaudesta mut siis nähä et se ihminen siinä on niinku, hyvä ja tärkeä. (H2)

...ja sit nii, toisaalta se on sitä semmost niinku yhdenvertasuutta sillä et jotenki... hh... ei halua nostaa niinku itseään niinku jalustalle, että minä olen aikuinen ja minä tiedän ja niinku sillä tavalla, että... et mä jotenki lähden aina siitä et noi lapset on ihan yhtäläillä tärkeit ja yhtäläillä ihmisiä niinku ja ihmisiä yhtä tärkeitä ja heil on niinku... tärkeit mielipiteitä ja mä jotenki... yritän saada sitä heidän ääntä kuuluviin siellä... toiminnassa. (H4)

Se et miten sä otat toiset huomioon -- et oikeesti opitaan arvostamaan toisia ihmisiä, tullaan pois sieltä minäminä -kerhosta ja siit oman navan ympäriltä ja katotaan et mitä kaikkee maapallo ja mitä kaikkee maailma voi tarjota. Niin, niinkun hyväks ihmiseks kasvamista on se et osaa kunnioittaa toisia. Pystyy hyväksymään toisten eriävät mielipiteet. Ja et arvostaa itseään. Arvostaa itseään, arvostaa toisia. Hyväksyy itsensä, hyväksyy toiset. Se on mun mielestä sitä hyväks ihmiseks kasvamista. (H3)

Arvot ovat kaikkea toimintaamme vahvasti määrittävä tekijä. Myös humanin kasvattajan roolissa arvot olivat tärkeässä ja näkyvässä asemassa. Opettajien haastatteluissa nimeämät arvot sekä samaan teemaan kootut arvoilla perustellut valintojen ja toiminnan kuvaukset voi pääsääntöisesti tiivistää yhdenvertaisuuden, suvaitsevaisuuden, toisen kunnioittamisen ja oikeudenmukaisuuden arvoihin. Nämä kaikki liittyvät myös humanin kasvattajan rooliin. Humanin kasvattajan roolissa opettajat kuvasivat moninaisuutta rikkautena, vaikka välillä käytännön toimimisessa tapahtuikin yhteentörmäyksiä ja neuvotteluja vaativia tilanteita. Myös lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyyden elementit korostuivat opettajien puheessa toiminnan taustalla vaikuttavana tekijänä ja ihanteena. Opettajat kuvasivat halua ymmärtää ja toimia lapsen yksilöllisyyttä ja persoonaa kunnioittaen ja olivat sitoutuneita vuorovaikutusvastuuseensa. (ks. Paavola 2007, s. 123–126, 134–135; Jokikokko 2010, s. 60). Opettajien puheesta oli tulkittavissa ajatus asennekasvatuksen liittymisestä opettajuuden perustehtävään (Layne 2016, s. 50). Tähän viittaavat puheen kohdat, joissa opettajat ilmaisivat halunsa toimia kasvattajina lasten vertaissuhteiden kehittämisessä tai tukevansa toisten positiiviseen ja arvostavaan kohteluun liittyvää ajattelua:

--oon aika voimakkaastiki puhunu just siitä semmosesta, et... että semmonen eriarvoistaminen on väärin ja semmonen niinku jonku leimaaminen ni kyl mä uskon, että siit on ollu... et sil on vaikutuksia. (H4)

Mutta tota... siinä mulla on vielä miettiminen, et miten mä saisin sen... ja yli-päättäjä Suomessa on se, et... et tota semmoset tietyt yhteisöt, et niit ei syn-tyis niin herkästi. Et ei olis me ja ne vaan olis vaan me. (H3)

Toisaalta asennekasvatukseen liittyy vahvasti myös se, miten opettaja itse mallintaa suhtautumista toisiin ihmisiin. Myös näitä tilanteita opettajat kuvasivat puheessaan:

ku se on mulle semmonen tärkeä asia ni mä jotenki haluan sillä omalla esimerkillä, että se niinkun että se olis myös heille tai sillä tavalla haluan niinkun opettaa sitä... sitä kohtaamista, sit myös sitä miten he kohtaa toisensa ja arvostaa toisiaan ja semmost, sitä me harjotellaan. (H4)

Opettajat kokivat toimivansa arvo- ja asennekasvattajina ja uskoivat mahdollisuksiinsa edistää positiivista muutosta, yhdenvertaisuutta sekä avointa ja kunnioittavaa suhtautumista omassa suhteessaan oppilaisiin sekä oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Opettajien nimeämissä arvoissa ja niiden mukaisessa toiminnassa sekä läpi leikaten kaikissa haastatteluissa on nähtävissä vahvasti humanistinen, välillä kristillisesti sävyttynyt ihmiskäsitys (Hirsjärvi 1985, s. 118–147).

2. Utelias maailmankansalainen

Uteliaan maailmankansalaisen rooli tulee lähelle humanin kasvattajan roolia ja se rakentuukin puheessa usein läheisesti humanin kasvattajan rooliin liittyen. Uteliaan maailmankansalaisen rooli tulee esiin erityisesti lapsikeskeisessä diskurssissa, mutta linkittyy vahvasti erityisesti luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssiin. Rooli rakentuu myös kulttuuripuheen teemassa notkeaa kulttuuripuhetta tuottavissa kuvauksissa. Uteliaan maailmankansalaisen rooliin liittyvä notkea kulttuuripuhe tuli esiin opettajien kuvatessa omaa avointa ja kiinnostunutta asennettaan sekä keinoja, joilla he yrittivät edistää lasten yhdenvertaisuuden toteutumista koulun arjessa. Opettajat kokivat yhteisöllisyyden tärkeäksi ja kuvasivat myös haasteita tämän saavuttamisessa moniarvoistuvassa koulutodellisuudessa. Uteliaan maailmankansalaisen rooliin olen yhdistänyt myös monikulttuurisuuskasvatuksen keinojen sekä arvojen teemasta löytyvät kuvaukset, joissa opettajat kuvaavat keinoja yhdistävien asioiden löytämiseen erottavien sijaan. Yhteisen korostamiseen kuuluvat uteliaan maailmankansalaisen rooliin liittyen ne puheen osat, joissa erottavien tekijöiden läsnäolo tiedostetaan, mutta valitaan korostaa yhdistäviä tekijöitä. Toisaalta yhteisen korostaminen tulee lähelle avointa suhtautumista sillä avoin ja ennakkoluuloton suhtautuminen rakentuu usein ”samuuden” kokemuksen varaan.

--että ku vaikka kristitty menee kirkkoon ja ottaa hatun pois päästään osottaakseen kunnioitusta, ni ku juutalainen tekee saman ni hän peittää päänsä. Et siel on niinku se sama periaate, et se kunnioituksen osottaminen, mut se sovellus tai sit se näytetään van hyvin eri tavalla sama kunnioitus. (H1)

--et silleen se oli must jotenki kuvaavaa sitten että kun ei... tai et ku ollaan ihmisinä, siinä tilanteessa, eikä jonku kulttuurin edustajina tai... niinku semmost piilottelua... (H4)

Teemoissa uteliaan maailmankansalaisen rooli ilmenee monikulttuurisuuskasvatuksen keinoissa ja lapsilähtöisyydessä. Myös opettajien nimeämät, työtä keskeisimmin määrittelevät arvot, kuten yhdenvertaisuus ja suvaitsevaisuus tukevat notkean interkulttuurisuuden ja kulttuuripuheen mahdollisuutta. Uteliaan maailmankansalaisen roolin kautta opettajien puheessa näkyvät interkulttuurisen kompetenssin taidot, kiinnostus kompetenssin kehittämiseen ja ihmisten ennakkoluulottomaan kohtaamiseen (Jokikokko 2010; Dervin & Keihäs 2013). Aiempiin tutkimuksiin peilaten rooli sivuaa Miettisen (2001, s. 134–140) monikulttuurisuuskasvattajan ja osittain myös Soilamon (2008, s. 155–161) integroivan kasvattajan opettajatyyppejä.

Humaanin kasvattajan roolin verrattuna uteliaan maailmankansalaisen roolissa korostuu voimakkaasti henkilökohtainen kiinnostus ja avoimuus erilaiseksi koettun ymmärtämiseen ja itsensä haastamiseen (ks. Jokikokko 2010, s. 60). Tämä näkyy haastateltavan (H4) suomi toisena kielenä –oppitunnin kuvauksessa, jossa hän pahoittelee joutuvansa usein ohjaamaan oppilaitaan keskittymään tunnilta suomen kielen puhumiseen tunnin tarkoituksen toteutumiseksi:

--mut et aina jotenki yrittää sit joissain muissa yhteyksis tuoda sitä esille et on kiinnostunu myös heidän... kielestään et tavallaan... tavallaan mä oon kokenu ainaki sillä taval et en oo kaivannu semmost niinku ennakkotietoa vaan et on pystyny ratkoon niit tilanteita sit siinä heidän kanssaan et aijaa, tämmöst mä en tiennytkään et kerro lisää ja sillä tavalla. Et ei tarvi olla semmonen jotenki ylhäältä ((muuttaa ääntään)) minä tiedän kaiken kaikista kulttuureista-- (H4)

Opettajat toivat puheessaan esiin myös rooliin liittyvää ristiriitaa: tieto oppilaiden taustoista on tarpeen oppilaantuntemuksen näkökulmasta. Näin ollen täysin ”puhtaalta pöydältä” lähteminen ei tule aina kysymykseen. Samoin erilaisiin tapakulttuureihin liittyvä, mahdollisesti stereotypioita uusintava, tietämys saattoi kuitenkin toimia verrattomana apuna joissakin kohtaamistilanteissa, esimerkiksi konservatiivisesti islamia tulkitsevien vanhempien kanssa. Tämän roolin kohdal-

la on myös perusteltua kysyä, kuinka hyvin rooli mahdollistuu nationalistisen projektin varjoa kantavassa yhtenäisessä peruskoulussa, jonka vastuuta yhteiskunnallisena instituutiona ja erojen tuottajana olen teoriaosassa kriittisesti tuonut esiin? (ks. Jokikokko 2010, s. 78.)

Uteliaan maailmankansalaisen roolin kautta integraatio kuvattiin pikemminkin inklusion kaltaisena ja yhdenvertaisuuden ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumiseen liittyen. Oikeudenmukaisuuteen sitoutuminen onkin Layneen (2016, s. 25–26) mukaan eräs monikulttuurisuuskasvatuksen toteutumisen tärkeimmistä elementeistä. Tällöin integraatiossa on kyse kaksisuuntaisesta muokkautumisesta, jossa yhteiskunta ei pelkästään pyri sopeuttamaan toiseksi tuotettuja valtakulttuuriin vaan pyrkii vastavuoroisesti myös muuttamaan omia toimintojaan (Tuittu ym., 2011, s. 19). Tämä tulee esiin opettajien puheen kohdissa, jossa kuvataan esimerkiksi oppilaan ennakkoluulotonta kohtaamista ja yhteisöllisyyden edistämistä. Näissä yhteyksissä opettajat eivät itse viittaa integraatioon tai oletettavasti edes välttämättä itse ajattele toimivansa integraatiota edistäen. Oletettavasti he kuitenkin juuri tällöin edistävät oppilaiden yhteiskunnallista osallisuutta merkittävästi enemmän kuin esimerkiksi mekaaniseen kieltenopiskeluun tai stereotyyppiseen ”suomalaiseen” tapakulttuuriin kasvattamisen tilanteissa. Integraation ajatuksessa on kuitenkin nähtävissä koulun kahtiajakautunut tehtävä toisaalta yksilöllisyyden ja lapsilähtöisyyden kasvatuksen ihanteen, toisaalta yhteiskunnallisen instituution tuottaman paineen ja yhteiskunnan tarpeiden määrittelemän kasvatuksen tuottajana. Myös tämä haastaa uteliaan maailmankansalaisen roolin mahdollisuudet opettajien toiminnan määrittäjänä.

3. *Etnosentrinen monikulttuurisuuskasvattaja*

Etnosentrisen monikulttuurisuuskasvattajan rooli tulee voimakkaimmin esiin pragmaattisen realismin diskurssissa sekä erityisesti luonnollisen monikulttuurisuusdiskurssin etnosentrisyyttä painottavassa osassa. Uteliaan maailmankansalaisen rooliin verraten rooli on vastakkainen ja valottaa voimakasta kahtiajakoa luonnollisen monikulttuurisuusdiskurssin sisällä. Myös Paavola (2007, s. 160) toteaa tuloksissaan, kuinka opettajat toivat esille monikulttuurisuuteen liit-

tyen erittäin myönteisiä ajatuksia ja näkemyksiä, kun keskustelua ei liitetty konkreettiseen opetustoimintaan. Keskusteltaessa monikulttuurisuuskasvatuksesta opetuksen käytännöissä, myönteisiin näkökulmiin tuli ristiriitaisia sävyjä: monikulttuuristen näkemysten ohella opettajat viestittivät vahvaa yksikulttuurista näkemystä. Etnosentrisen monikulttuurisuuskasvattajan rooli näkyy esimerkiksi toiseuttamisen teemaan kuuluvissa stereotypioissa. Stereotypiat koskivat opettajien ja oppilaiden erilaisiksi kokemia asioita, tilanteita ja oppilaita, jolloin ”toista” peilattiin ”tavalliseen suomalaiseen” (ks. Riitaoja 2013, s. 350, Layne 2016, s. 18, 58). Kuitenkin myös suomalaisuuden kuvaukset näyttäytyivät jähmettävinä ja kategorisina, kuvauksina ”kuvitellusta suomalaisuudesta” (ks. Layne 2016, s. 47–48; Dervin 2016, s. 10–11). Opettajien tuottama kiinteä kulttuuripuhe kosketi siis niin toiseksi kuin ensimmäiseksikin koettua kulttuuria. Uskonnon teemassa etnosentrisen monikulttuurisuuskasvattajan rooli näkyi jakona ”meihin kristittyihin, evankelis-luterilaisiin” ja ”toisiin, muslimeihin”. Tämä eron tuottaminen on opettajien ajattelussa niin vakiintunut, että haastatteluissa islam näyttäytyi ikään kuin suomalaisuuden luonnollisena vastaparina:

Munkin luokassa niin siellä niinkun muslimipojat tykkää hengata keskenään ja kantasuomalaiset keskenään. (H3)

Huomaamattaan opettaja tulee samalla todenneeksi, ettei kantasuomalainen voi olla muslimi. Muslimit eivät siis kuulu suomalaisuuden määritelmään vaan ovat siihen peilattuna ikuisesti vieraita, toisia. Ajatus esiintyi haastatteluissa yleisemminkin: ei-suomalaiseksi määrittyi usein maahanmuuttaja, yleisimmin ei-vaikoinen, usein afrikkalais- tai Lähi-Itä -taustainen muslimi (ks. Paavola 2007; Riitaoja 2013; Alemanji 2016; Layne 2016).

Erityisesti eroja kuvatessaan opettajat tukeutuivat kulttuuriin ja uskontoon liittyviin yksinkertaistaviin syy-seuraus –suhteisiin sekä kiinteään kulttuuripuheen eroja ”luonnollistaviin” ja staattiseksi tekeviin mekanismeihin. Puheeseen piirtyivät voimakkaasti Janus-jumalan taaksepäin katsovat kasvot. Seuraavissa katkelmissa kulttuurit nähdään kiinteään kulttuuripuheen kautta kategorisina ja selvästi toisistaan erottuvina. Tämä mahdollistaa kulttuurien keskinäisen vertailun:

Mut kyl tän tyyppisiä yllätyksiä on tullu ja... Ja ehkä sit myöskin tavallaan ikäväkseen on voinut nähdä joitaki tällasia.. stereotypisiä... niinkun... kulttuurien piirteitä, että ikävä kyllä ne on totta. Et joku naisen arvostus esimerkiksi ja tämmösiä... (H2)

--ja tytöillä on... niinku islamin säännöt on tiukempia ku pojilla. Tytöt ei saa ajaa polkupyörää, pojat saa ajaa polkupyörällä. Tytöt ei saa mennä uimaan mut pojat saa. (H3)

Kuten jälkimmäisestä katkelmasta käy esiin, eroja kuvattiin esimerkiksi kulttuurisiin liittyviksi koetuissa käsityksissä sukupuolten tasa-arvosta. Opettajien mukaan erot näkyivät rajoituksina erityisesti tyttöjen uinnin ja tanssin opetukseen sekä yö- ja leirikoulutoimintaan osallistumisessa. Toisaalta erojen kokeminen tasa-arvokäsityksissä liittyy länsimaiseen ajatukseen tasa-arvosta, jossa naisella tulee oikeus miehisinä pidettyihin tekoihin ja rooleihin. Pitäytyminen naiselliseksi miellettyissä teoissa ja rooleissa katsotaan valinnanvapauden ja näin myös tasa-arvon puuttumiseksi. (Riitaoja 2013, s. 216–217.)

Kun erot tuotetaan luonnollisina, oppilaille asetetut tavoitteet tuntuvat määrittyvän sen mukaan, kuinka kaukana tai lähellä oppilaat ovat ”tavallista suomalaista” (ks. Gay 2010, s. 8, 17; Riitaoja 2013, s. 194; Alemanji 2016, s. 18, 30). Tavoitteet koskevat kielen kautta määriteltä mahdollisuutta sisältöjen oppimiseen, mutta myös oppilaille asetettuja vaatimuksia esimerkiksi vertaissuhteiden muodostamiseen, kuten luonnollisen monikulttuurisuusdiskurssin kohdalla olen tuonut esille. Erojen tekeminen tapahtui myös kieltä, vertaissuhteita ja kristillistä juhlakulttuuria hienojakoisemmissa asioissa, kuten viittauksina opettajien sisäistämisiin stereotypioihin ja niiden kautta rakentuviin eroihin kulttuurien välillä. Tämä näkyi toiseuttamisen teeman sisällä koettuina kulttuurien eroina, kuten epäluottamuksena toiseksi koettujen oppilaiden sisällön hallintaan länsimaisen tiedekäsityksen ja vallisevien tieto-oppien mukaisessa kouluopetuksessa:

-- kun mä opetin viime vuonna viidesluokkailaisille ihmisen biologiaa, niin se... ja... kyl mä etukäteen mietinki et mitähän täst tulee et ku mul oli paljo näit muslimeja siin mun ryhmässä ja tota... en tienny yhtää et mikä heidän taustatietonsa on näistä asioista...-- (H2)

Opettaja jatkaa kokemuksensa kuvausta kertomalla, kuinka eräs oppilaista ei ollut suostunut uskomaan kuulemaansa selityksistä ja perusteluista huolimatta. Opettaja päätyi lopulta ottamaan viestitse yhteyttä oppilaan kotiin selittääkseen tunnilla tapahtunutta. Etnosentrisyys ja sen kyseenalaistamaton asema koulutodellisuuden reunaehtojen määrittäjänä paikantuu myös opettajan kuvauksen lopputulokseen, jossa hän kuvaa yllättyneisyytään tapahtuman edessä:

Et se oli kyllä semmonen, et siitä mä olin aika yllättyny siitä että, sitä asiallista tietookaan ei sit aina uskota. (H2)

Kuvaus herättää kysymyksiä koulumaailmassa vallitsevasta länsimaisen tietopin ja tieteenkäsityksen asemasta (ks. Layne 2016, s. 33; hooks 2007). Vaikka ristiriitoihin törmätään, ei opetussuunnitelman mukaisista käsityksistä poikkeamiselle jää opettajan kuvauksessa sijaa edes tunnilla käytävän keskustelun muodossa. Oppilaan mahdollisesti uskonnollisesta uskomuksesta juontuvalle lisääntymiskäsitykselle ei anneta mahdollisuutta tulla kuulluksi, vaan se ohiteetaan. Oletettavasti kuitenkin juuri näiden keskustelujen katkaiseminen tai niille tarjottavan tilan vähyys heikentää toiseksi tuotettujen oppilaiden mahdollisuutta kiinnittyä valtakulttuurin tuottamien diskurssien määrittämään koulumaailmaan.

Etnosentrisen monikulttuurisuuskasvattajan rooli pilkahti myös arkisemmissa yhteyksissä. Erityisesti tällöin eroja tuotettiin usein tahattomasti, kuin huomamatta. Peilauspintana säilyi kuitenkin ”tavallinen suomalaisuus”:

”Ope miks aina perunaa, et mä en tykkää, mä en kestä syödä perunaa!” -Joo mutku se on suomalaista kulttuuria. (H3)

Katkelma on hieman koominen ja opettaja itsekkin toi puhutun esiin pilke silmäkulmassa. Huumorin varjolla esitettynäkin perustelu tekee kuitenkin näkyväksi sitä, kuinka helposti valtakulttuurin totuttuja tapoja ja arvoja voidaan perustella ja selittää paitsi kulttuurina, myös itsestään selvästi siihen kuuluvana ja kuinka luonnollistaen niitä halutaan siirtää (ks. Dervin 2016, s. 9–10). Menettely tulee lähelle kiinteää kulttuuripuhetta, joskin sen sisältö koskee tässä valtakulttuurin kiinteää määrittelyä vähemmistö- ja alakulttuurien sijaan.

Arvojen teemaan liitettyä etnosetrisen monikulttuurisuuskasvattajan rooli ikään kuin estää arvon todellisten päämäärien näkemistä ja tavoittelua: yhdistävien tekijöiden korostaminen erojen sijaan muuttuu etnosentrisen monikulttuurisuuskasvattajan roolin läpi tarkasteltuna pikemminkin kuvauksiksi siitä, miten erilaisiksi koetut, yleensä maahanmuuttajat on yritetty sulauttaa osaksi koulun vallitsevia käytäntöjä. Assimiloinnin lisäksi menettelyä voidaan kutsua värisokeudeksi, jossa yhteistä kuvataan erojen poissaolona. Samoin jos opetuksen rakenteellinen ja materialistinen lähtökohta on etnosentrinen, ei yhdenvertaisuus toteudu todellisena mahdollisuuksien tasa-arvona ja yhdenvertaisuutena vaan kaivetaan suvaitsevaisuudeksi ja hienovaraiseksi assimiloinniksi tai jopa karkeaksi erojen tuottamiseksi. Ilman kriittistä suhtautumista koulussa läsnäoleviin valtarakenteisiin jopa monikulttuurisuuskasvatuksen arvopohjaan sitoutuminen ja hyvä tarkoitus tulevat uusintaneeksi yhteiskunnan vallitsevia valtarakenteita ja hierarkioita. Etnosentrisen monikulttuurisuuskasvattajuuden roolin ikään kuin ”luonnollinen liittyminen koulutodellisuuteen” ja sitä kautta roolin tiedostamattomuus tulevat ilmi seuraavassa katkelmassa:

--kultaisen säännön noudattaminen tai joku tämän tyyppinen -- että tilanteesta riippumatta ni sitte aika samanlaiset arvot suurin piirtein jaa sitte että... ehkä tota sit ne samat arvot pätee kaikenlaisiin oppilaisiin myös että ite toimii niitten mukaan oli sit oppilas... mistä taustasta vaan. (H1)

Katkelmassa opettaja kuvaa arvojaan kristillisyydestä kumpuavan käsitteen, kultaisen säännön kautta. Koska kultainen sääntö voidaan laskea yleisinhimilliseksi ja jaloksi arvoperiaatteen, se koetaan katkelman perusteella riittäväksi lähtökohdaksi erilaisten oppilaiden kohtaamiseen ja opettamiseen.

4. Yhteiskunnallisen virkamiesvastuun noudattaja

Yhteiskunnallisen virkamiesvastuun noudattajan rooli rakentuu selkeimmin pragmaattisen realismin diskurssissa. Rooliin liittyvän puheen kautta vahvistetaan kuvaa velvollisuudentuntoisesta kansalaiskasvattajasta. Rooli toimii myös ikään kuin avauksena osin tiedostamattomaksi jäävän etnosentrisen monikulttuurisuuskasvattajan roolin suuntaan, sillä hyväksyessään yhteiskunnassa vallitsevat valtarakenteet, niiden läsnäolo koulussa jää niin ikään kyseenalaista-

matta (vrt. Giroux & McLaren 2001; Freire 2005; hooks 2007; Gay 2010; Riitaoja 2013; Layne 2016). Yhteiskunnallisen virkamiesvastuun noudattajan roolin fokuksena ei niinkään ole erojen ja moninaisuuden näkeminen ja ymmärtäminen vaan pikemminkin niiden arviointi suhteessa asetettuihin tavoitteisiin. Näin rooli tulee sitoutuneeksi myös erojen tuottamiseen oppilaiden välillä. Roolin kautta tuotetussa puheessa oppilaat asettuvat skaalaan suhteessa opetussuunnitelman vaatimiin tiedollisiin ja taidollisiin tavoitteisiin, mutta myös suhteessa ”tavalliseen suomalaisuuteen”. Roolin kautta tiedostamattomaksi ja huomiotta jäävät oppilaiden rakenteellisesti epätasa-arvoinen lähtötilanne suhteessa opetussuunnitelman tavoitteisiin, piilo-opetussuunnitelman vaikutus sekä osittain myös koulun ja vertaissuhteiden toiseutta tuottavat mekanismit (ks. Jokikokko 2010, s. 77–78; Riitaoja 2013, s. 167–168.; Layne 2016, s. 25, 67). Tätä havaintoa vahvistavat myös Paavolan (2007 s. 113) sekä Virran ja kumppaneiden (2011, s. 228–229) tutkimustulokset, joiden mukaan opettajat välttävät erojen näkemistä lasten taustojen välillä, sekä Rastaan (2007) tulos, jonka mukaan opettajat jopa yllättyvät kuullessaan, että toiseuttamista esiintyy myös oppilaiden vertaissuhteissa. Riitaojan (2013, s. 168) mukaan tällainen lähtökohta peittää näkyvistä esimerkiksi ihonväriin kiinnittyvän rodullistamisen historiallisesti kerrostuneet merkitykset ja alistussuhteet niin epistemologisella, poliittisella, taloudellisella, kulttuurisella kuin symbolisellakin tasolla. Rasismi siis henkilöityy sen sijaan, että rasismin ajateltaisiin olevan läsnä tiedossa, ajattelumalleissa sekä sosiaalisissa ja materiaalisissa rakenteissa. Toisaalta rasismin kiistäminen katsotaan yhdeksi Suomessa esiintyvän rasismin piirteistä. (Alemanji 2016, s. 30–35, 58–63.)

Myös erojen kokeminen luonnollisina ja oppilaista johtuvina liittyvät yhteiskunnallisen virkamiesvastuun noudattajan rooliin. Näkökulma tulee lähelle Bourdieun (1985) esittämää ajatusta luonnollisten erojen tuottamisen tarpeellisuudesta koulun ongelmakohtien selittäjinä. Tasoerojen luonnollisuus ja opettajan oman toiminnan riittämätön reflektio tulevat esiin myös Paavolan (2007, s. 131) tuloksissa (ks. Gay 2010, s. 17–20; Layne 2016, s. 67).

Ja sitten se kielitaidon puute helposti sulkee alkuvaiheessa, ellei ite oo tosi aktiivinen. Et siihen sit vaikuttaa myös oma luonne näillä oppilailla, et

kuinka paljon he ite hakeutuu sit suomenkielisten lasten seuraan ja et sitä nopeemmin he sit oppii sen suomenkielen. (H2)

Katkelmasta käy ilmi paitsi oppilaan vastuuttaminen omasta kielenoppimisestaan, myös suomen kielen oppimisen ikään kuin itsestään selvä edullisuus lapsen itsensä näkökulmasta. Toisaalta puheesta käy ilmi myös integroitumishalukkuuden näkeminen niin ikään ”luonnollisena erona”, johon eniten vaikuttava tekijä on lapsen luonne. Kiinnittämällä huomio lapsen ominaisuuksiin, motivaatioon ja luonteeseen poistetaan samalla ympäristön vastuu lapsen kiinnittymisen mahdollistamisessa sekä vastavuoroisuus uuden omaksumisen haasteen edessä.

Myös muualla aineistossa yhteiskunnallisen virkamiesvastuun noudattajan rooli pilkahtaa viittauksissa integraatioon. Liitin integraation teema-analyysissä koulu pienois-yhteiskuntana –teemaan, sillä kuvaukset tuotettiin pikemminkin yhteiskunnallisen eheyden säilyttämisen kuin rikkaan moninaisuuspuheen todellisuutta rakentaen. Integraatio liittyy opettajien puheessa toisaalta assimilointiin toisaalta sallivampaan ja moninaisuutta tukevaan kasvatustajatuokseen. Toimissaan assimiloinnin välineenä integraatiolla perusteltiin puheessa tietyin ehdoin määrittyvää ”suomalaisuutta” ja tähän ”suomalaisuuteen” liittyvää sulautumispainetta. Paavola (2007, s. 113) tiivistää oman tutkimuksensa samankaltaista tulosta toteamalla, kuinka ongelmana koetaan se, että normaalit toimintaan liittyvät rutiinit ja oppitunneet saatetaan kokea vaikeutuvan, kun ryhmässä oli suomenkieltä huonosti taitavia ja kulttuurista huonosti ”lukevia”. Integraatio muodostuu tällöin vaatimukseksi ja tavoitteeksi niille oppilaille ja käytännöille, jotka tästä ”suomalaisuudesta” nähdään erillisinä (Tuittu, Klemelä, Rinne & Räsänen 2011, s. 16–19). Tämä tulee selvästi esille esimerkiksi kieli-teemassa, jossa kielen opettajat erittelivät myös kielen merkitystä integraatiossa. Kieli näyttäytyi opettajien puheessa koettuna haasteena, tasoerojen tuottajana ja merkittävänä oppimisen ja integraation mahdollistajana (ks. Paavola 2007, s. 122–123; Gay 2010, s. 8).

Ne, joita integroitumispaineen katsotaan koskevan, muuttuvat tässä integraatio-toimien ”kohteeksi”. Kohteiden ryhmään tuotettujen ei tästä näkökulmasta ole

mahdollista valita ja rakentaa identiteettiään joustavasti ja vapaasti (ks. Dervin & Keihäs 2013; Dervin 2016, s. 26–27). Toiseutetut henkilöt ovat saattaneet myös itse sisäistää annetun identiteettinsä ”toisena” ja ”integraatiotoimien kohteena”. Tämä tulee esiin esimerkiksi eräässä kieli-teemaan liittyvässä haastattelun kohdassa, jossa opettaja (H3) kuvaa syntynyttä ristiriitaa hänen ja maahanmuuttajataustaisen perheen vanhemman välillä lapsen kielenopetukseen liittyen. Opettaja kertoo tuoneensa esiin äidinkielen merkityksen tunnekielenä ja toivovansa perheen puhuvan kotonaan lapselle perheen ensimmäistä kieltä. Koulu voisi tukea lapsen suomen kielen oppimista Suomi toisena kielenä –opetuksen (S2-opetuksen) kautta. Vanhempi kuitenkin halusi lapsen lopettavan S2-opetuksen. Perhe oli myös päättänyt lopettaa kotona muun kuin suomen kielen puhumisen. Tulkitsen vanhemman esiintuoman menettelyn toiveena identifioitua ja tulla identifioituksi ”suomalaisena”, eikä ”vieraana, ”toisena” ja maahanmuuttajana. (vrt. Gay 2010, s. 20–21; Souto 2011, s. 29, 112–113; Tuittu, ym. 2011, s. 18; Riitaoja 2013, s. 200.)

Yhteiskunnallisen virkamiesvastuun noudattajan roolin kautta tuotetaan myös viittaukset piilo-opetussuunnitelmaan. Tämä tulee esiin erityisesti koulu pienoisyhteiskuntana –teemaan liittyvistä puheen kohdista, jossa opettajat kuvaavat hyvää käytöstä suoraa sekä tuottavat viittauksia, joissa hyvä käytös ilmentää ”sisäistettyä kuria” ja tätä kautta koulun yhteiskunnallisen tavoitteen onnistunutta saavuttamista. Tällaisia ovat vaikkapa työrauhaan ja opettajan auktoriteetin kunnioittamiseen liittyvät puheen kohdat:

Mä oon jotenki tosi ehdoton semmosen kuuntelemisen taidon kanssa et, että opitaan kunnioittamaan myös niitä luokkakavereiden sanomisia eikä vaan sitä mitä ope sanoo sielt edestä... (H4)

... Kyl mä nyt oon ehkä sen verran... noh, ensinnäkin mun mielest se ystävällinen käytös toisia kohtaan on mun mielest tosi- kaikkein tärkein oikestaan. Ja kyl mä ite ehkä kaipaen vähän sellasta niinku myös aikuisten kunnioitusta enemmän... nykyajan lapsilta. Et selvästi... selvästi sitä ei oo niille opetettu... kotona. Että... koska se välillä tuntuu ihan käsittämättömältä mimmosia- mitä ne puhuu niinku opettajille esimerkiks. (H2)

Roolia tarkastellessa ilmenee sama lapsikeskeisen diskurssin ”sallittavuus” kuin yleisellä tasolla diskursseja tarkastellessakin: esimerkiksi edellä esitellyissä katkelmissa hyvä käytös perustellaan pikemminkin lasten keskinäisten sosiaalisten taitojen kuin yhteiskuntaan ja sen hierarkiaan kiinnittymisen kautta. Piilo-opetussuunnitelman kautta kouluun heijastuvia arvoja ei näin kyseenalaisteta. Riitaoja (2013, s. 185) tuo esiin piilo-opetussuunnitelman arvojen keskiluokkaisuutta todetessaan, kuinka piilo-opetussuunnitelman keskiluokkaisuuden seurauksena tuotetaan käsitystä keskiluokkaisuudesta ja siihen identifioituvasta itsestä koulutettuna, sivistyneenä, kohteliaana ja hyvätapaisena henkilönä. Yhteiskunnallisen virkamiesvastuun noudattajan rooli tulee ilmi myös muissa arvoihin liittyvissä kuvauksissa, jolloin se vaikuttaa edellisiä esimerkkejä tiedostamattomammalta ja tahattomammalta. Esimerkkikatkelmassa opettaja (H1) erittelee kasvatuksen tärkeimmiksi kokemiaan tavoitteita:

*... ..Nii... en tiä, jotenki tota... tärkeää olisi auttaa kasvamisessa nii... jo-
kaista oppilasta... auttaa tavoittelemaan sitä omaa- omaa potentiaaliaan.
Se kai siinä on semmonen, mikä, mimmonen se sit ikinä onkaan... (H1)*

Haastateltava tuo esiin kunkin oppilaan oman potentiaalin tavoittelun merkitystä. Potentiaali viittaa kuitenkin taloudellis-yhteiskunnalliseen tehokkuusajatuksen, jossa kasvatusta tähtää tehokkaan kuluttajuuden ja tuottavan kansalaisen kasvattamiseen. (Miettinen 2001, s. 137) Potentiaalin tavoittelusta ei puhuta tässä kuitenkaan yhteiskunnan vaatimana edellytyksenä tai valikoinnin mekanismina, vaan lapsen henkilökohtaisena tavoitteena, jonka tavoittelussa opettaja häntä parhaansa mukaan tukee ja auttaa. Yhteiskunnallisen virkamiesvastuun noudattajan roolin kautta yhteiskunnasta kumpuavat tavoitteet ikään kuin häivytetään ja sulautetaan osaksi lapsikeskeisiä, lapsen edulla perusteltavia tavoitteita.

5. *Pedagogi*

Haastattelemieni opettajien kuvatessaan työnsä konkreettisia tekijöitä, niin opettavia sisältöjä kuin lasten keskinäisten vuorovaikutustaitojen kehitystäkin, he käyttävät yleensä pedagogin roolia. Pedagogin rooli liittyy tätä kautta vahvasti

opettajan ammattiin ja tehtävään, joten tulkitseen sen ikään kuin opettajien työrooliksi. Pedagogin roolin kautta opettajat tuovat esiin myös oppilaiden eritasoisuutta ja eriyttämistä. Eriyttämiseen ja eritasoisuuteen liittyvät kohdat nousevat useimmiten kieli-teemasta, mutta myös monikulttuurisuuskasvatuksen keinojen teemasta. Monikulttuurisuuskasvatuksen keinojen teema jakautui toisaalta myös monikulttuurisuutta estäviin tekijöihin, sillä kuvatessaan esimerkiksi oppilaiden sosiaalisten taitojen kehitystä, opettajat toivat esiin myös tilanteita, joissa sosiaalisten taitojen karkeus tai puuttuminen vahvasti ennakkoluuloja ja eroja korostavaa käyttäytymistä oppilaiden välillä. Toisaalta sosiaalisten taitojen puuttumiseen vedoten myös vähäteltiin rasismien ja syrjinnän mahdollista esiintymistä oppilaiden vertaissuhteissa tai niissä ilmenevien ongelmien aiheuttajana:

Et enemmän se sitten... voi johtua siitä et jos jollain vaan on niinkun... huonot sosiaaliset taidot. Niin sillon se voi olla yhtä hyvin maahanmuuttajataustanen tai ei se lapsi. (H2)

Pedagogin roolista käsin värisokeuteen viittaava puhe herättää huolen värisokeuden ikään kuin ”luonnollisesta liittymisestä opettajuuden narratiiviin”. Havainto sivuaa Souton (2011) oppilaiden keskuudessa havaitsemaa piirrettä, jonka mukaan ”tavallinen suomalainen” ei puutu havaitsemaansa rasismiin. Toisaalta sosiaalisten taitojen harjaannuttaminen koettiin tärkeänä ja opettajien perustehtävään kuuluvana, mikä kävi haastatteluissa selvästi ilmi:

Mä uskon että opettajalla on vaikutusmahdollisuuksia niihin oppilaitten kavereisuhteisiin ainaki site että sitte opitaan olemaan kaikkien kanssa ja et löydetään sit niitä työkaluja, työkaluja toiminaan sit kaikkien kanssa sillai kavereina että... sitähan se muutenki alakoulun puolella aika paljon että... harjotellaan muitten ihmisen kanssa olemista et... (H1)

Lasten sosiaalisten taitojen oppiminen näyttäytyy tästä roolista käsin yhteiskunnallisemmin ja institutionaalisemmin orientoituneena tavoitteena kuin esimerkiksi humanin kasvattajan roolin läpi kuvattuna. Eritellessään oppilaiden sosiaalisia taitoja pedagogin roolista käsin, opettajat kuvasivat vastuutaan taitojen tukemisessa. Myös koetun vastuun näkökulma vahvistaa tulkintaani pedagogin roolista opettajan ammattiin ja asemaan liittyvänä ja ikään kuin luonnollisesti siihen kuuluvana. Vastuun kokeminen ja sitoutuneisuus näkyivät myös pedago-

gin roolin kautta kuvatuissa oppimiseen liittyvien tilanteissa. Seuraavassa katkelmassa opettaja kuvaa kielitaidon aikaansaamaa eritasoisuutta ja toimintaansa oppimisen edistämiseksi:

--mä yritän ottaa sit sen oppilaan ja oppilasryhmän taitotason aika hyvin huomioon siinä että. Välillä joutuu niinkun... tavallaan sulkemaan jonkun opetussuunnitelman niinku mielestään näitten oppilaitten kohdalla... ja olla-enemmänki panostaa vaan siihe, et ne oppis suomee paremmin. (H2)

Pedagogin roolin kautta opettajat myös tekevät näkyväksi pedagogisia valintojaan ja perusteita niiden takana. Katkelmassa opettaja nostaa oppilaan kielinopimisen opetussuunnitelman tavoitteita tärkeämmäksi ja toimii tämän valintansa mukaisesti. Pedagogin roolissa tehtyjä erilaisia valintoja, kuten eriyttämistä ja sen keinoja, perusteltiin usein lapsikeskeisen diskurssiin tukeutuen tai viitaten. Kuitenkin rooli rakentuu voimakkaasti pragmaattisen realismin diskurssin varaan. (ks. Paavola 2007, s. 152.) Tämä selittynee sillä, että opetuksen tavoitteet määrittävät lapsiryhmää ja kunkin lapsen yksilöllisiä tarpeita voimakkaammin opetussuunnitelmien ja yhteiskunnan tuottamiin tavoitteiden kautta. Katkelmassa kuvattu ”opetussuunnitelman unohtaminen” edellyttää voimakasta poikkeamista tästä, mikä haastaa opettajan perustelemaan valintaansa pedagogin roolia käyttämällä. Menettely tuottaa kouluun kahtalaisia tavoitteita: yhtäältä ”tavallisille suomalaisille” suunnatut opetussuunnitelmaan liittyvät tavoitteet, toisaalta tästä tavallisuudesta poikkeavien ”toisten” opetussuunnitelman ulkopuoliset, omat tavoitteet.

Pedagogin rooliin yhdistyy piirteitä kaikista diskursseista, sillä myös luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi tuottaa niitä sisältöjä, joihin pedagogin roolin kautta pyritään vastaamaan. Pedagogin rooli vaikuttaa olevan eräänlainen leikkauksipiste, jossa toisen kohtaamiseen liittyvät haasteet ja vahvuudet tulevat näkyviksi. Kuvatessaan suhdetta oppilaisiin opettajien eri kohdissa nimeämät ja esiintuomat arvot risteävät ja osittain myös sekoittuvat toisiinsa. Pedagogin rooli tulee lähelle humanin kasvattajan roolia lähelle kuvauksissa opettajan ja oppilaan välisestä luottamussuhteesta. Pedagogin roolissa opettajat kuvasivat suhdetta oppimisen edellytykseksi, mikä käy esiin lapsilähtöisyyden, monikulttuuri-

suuden ja jopa kieleen liittyvässä teemassa. Seuraavassa katkelmassa opettaja erittelee opettaja-oppilassuhteen luonnetta:

Niinkun kaikki ne tuo sen mukanaan siihen oppimistilanteeseen ja siihen luokkatilanteeseen, ni kyl tää vaatii meilt semmosta... semmosta tietynlaist herkkyyttä et... niinku ihmisenä herkkyyttä. Ja sitä et sä saat luotua niihin lapsiin sellasen suhteen, et ne pystyy luottamaan suhun. Ja sitte tietenki no sit... et tää on nyt sitä vaan kaikkee muuta ku sitä varsinaista opetustyötä et sä teet niinkun tämmöstä pohjaa. Ja sitte siihen niinkun varsinaiseen opetustyöhön ni... pitkää pinnaa ja sitä, että sä et turhaudu. (H3)

Opettaja-oppilas –suhde on ikään kuin nimettyjen arvojen ja toiminnan taustalla vaikuttavien vireiden julkituleminen: maaperä, joissa piilevä saavuttaa näkyvän, ottaa konkreettisen muodon. Suhde toimii ikään kuin kaksiteräisenä miekkana: se tekee arvot ja asenteet näkyviksi niin hyvässä kuin pahassakin. Tämä näkyi myös kulttuuripuheen teemakokonaisuudessa, jossa opettajat yhtäältä kuvasivat monikulttuurisuuden määrittymistä lapsi- ja yksilötasoista, toisaalta kiinteän kulttuuripuheen kautta kategorisina eri kulttuureina. Tällöin opettajat erittelivät kokemiaan haasteita erilaisuuden kohtaamisessa. Pedagogin roolin kautta kuvatussa pedagogisessa suhteessa resonoivat niin interkulttuurisen kompetenssin ja sensitiivisyyden sävyt, kuin myös stereotypiat, pelot ja yhdenvertaisuutta estävät tekijät.

6. Inhimillisen rajallisuuden tiedostaja

Inhimillisen rajallisuuden tiedostajan roolista käsin opettajat erittelevät työssään kokemiaan haasteita. Rooli rakentuu teemaksi koottuihin puheisiin työn käytännönhaasteista kuten resurssipulasta, kiireestä tai lisäkoulutuksen tarpeesta. Rooli tulee selvästi esiin myös kieliteemassa. Kieleen ja kielitaidon puutteeseen liittyvät haasteet koettiin merkittävästi oppimiseen ja vertaissuhteisiin vaikuttavaksi tekijäksi. Samalla kieli ja kielitaito koettiin vaikeaksi käsitellä, vaikka se nousi muita puheenaiheita enemmän esille oppilaista ja erityisesti oppimiseen liittyvistä näkökulmista keskusteltaessa (Paavola 2007, s. 118). Vaikeuden kokemukseen liittyyneen ratkaisujen vähyys, sillä kielenoppiminen ei tapahdu nopeasti, vaikka opetussuunnitelman luokkatasoiset vaatimukset kasvavat vuosi

vuodelta. Vastaavaan tulokseen on tullut myös Paavola (2007, s.118–119). Inhimillisen rajallisuuden tiedostajan rooli muodostaa ikään kuin lapsikeskeisen ja pragmaattisen realismin diskurssin rajapinnan, jossa vastakkaisina näyttäytyvät tavoitteet ovat voimakkaimmin ristiriidassa. Roolissa opettajat kuvaavat riittämättömyyden tunnettaan sekä työn moniulotteisuuden tuottamaa ”mahdotto-muutta”, sillä kaikenlaisen moninaisuuden lisääntyessä ja luokkakokojen kasva-essa aika- ja henkilöstöresurssit ovat kuitenkin pysyneet samana:

Se että mulla ois vaikka kaksikymmentä kantasuomalaista lasta, joilla ehkä yhdellä tai kahella ois oppimisvaikeus , mut kaikki puhuu samaa kieltä on ihan eriasia ku et mul on... no tällä hetkellä mul on vaan 27 mut viime vuonna mul on 30, joista 10 maahanmuuttajia ja muutama on asunu Suomessa kaks tai kolme vuotta, ja mun pitäis saada heidät oppimaan viidennen luokan sisällöt, oppisisällöt niin... niin kyl tää vaatii paljon. -- Et joo sulle voidaan sanoo et muista eriyttää ja puhu selko- selkosuomee ja anna selkokielliset ohjeet mut-ku se on kaikkee muutaki... (H3)

Inhimillisen rajallisuuden roolista käsin myös etnosentrisen monikulttuurisuus-kasvattajan rooli asettuu ymmärrettävämpään valoon. Haastattemieni opettajien perusopintoihin ei ollut kuulunut monikulttuurisuuden opintoja, joten interkulttuurisen kompetenssin kehittäminen jäi tältä osin yksittäisen opettajien kiinnostuksen ja harrastuneisuuden varaan. Myöskään opettajien puheen kautta piirtyvä koulumaailman todellisuus ei hektisyydessään juurikaan vaikuta tukevan kriittisen pedagogiikan tai keskustelumenetelmiin liittyvää opetustyötä. Runsaat ja haastavat sisällöt, ulkopuolelta määrittyvät tavoitteet sekä suuret luokkakoot suuntaavat opetusta pikemminkin lempeän ja määrätietoisen opettajajohtoisuuden ja Freiren (2005) sanoin tallettavan kasvatuksen suuntaan. Jatkuva ristipaine lapsikeskeisyyden ja yhteiskunnan määrittämien opetussuunnitelmatavoitteiden välillä näkyy myös opettajien reflektioon liittyvissä puheen kohdissa:

--toisaalta taas jos miettii et jos toinen saa enemmän tukea ni miks ei tää lahjakas ihminen saa sitten... tuke sille omalle jutulleen et toi on kyllä nimen-omaa sellanen arvo, (opettaja viittaa yhdenvertaisuuteen) arvo missä tietää ettei oo todellakaan täydellinen, mutta... (H4)

Inhimillisen rajallisuuden tiedostajan rooli tulee esiin myös kulttuuripuheen pääteemassa, jossa stereotyyppien ja kiinteän kulttuuripuheen kautta kulttuurit kategorisoituvat ja niiden välille tuotetut erot luonnollistuvat. Yhdistettynä tavoitteisiin nähden puutteelliseen suomenkielentaitoon, ”luonnolliset kulttuurierot” muuttuvat oppilaan oppimista estäviksi selitystekijöiksi. Havainto on yhteneväinen Talibin (2005) tutkimustuloksen kanssa, jossa kulttuurista johtuviksi koettujen erojen koettiin selittävän myös oppilaiden oppimiseen liittyviä ongelmia.

Inhimillisen rajallisuuden tiedostajan roolin kautta opettajat kuvasivat myös haasteita saada työlleen tarvitsemansa tuki. Kohdat liittyvät teemallisesti monikulttuurisuuskasvatuksen esteisiin sekä työn käytännön haasteisiin. Puheessa opettajat tulivat osin tiedostamattaan koskettaneeksi eriarvoisuutta koulun rakenteellisella tasolla. Tämä käy ilmi esimerkiksi kuvauksissa resurssien leikkaamisesta erityis- sekä kieli- ja kulttuuriopetuksesta. Seuraavassa katkelmassa opettaja (H1) nostaa ymmärryksen puutteen keskeisimmäksi työtään hankaloittavaksi ongelmaksi. Katkelma liittyy keskusteluun oppilaiden tuen ja erityistarpeiden huomioinnin järjestämisestä:

Yhteistyö voi olla joskus hankalaa ja sitten vaikka tollasen johdon... vaikka johdon kanssa että pystyy tekemään et et saa tuen semmosissa asioissa mitä pitää tärkeänä et saa niille tuen. (H1)

Näkökulma tulee esiin myös Jokikokon (2010) tutkimuksessa, jossa haastatellut opettajat kuvasivat erilaisuuden kokemuksiin yrittäessään edistää sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista koulussa. Inhimillisen rajallisuuden rooliin liittyvä puhe herättää huolen ylipäättään koulujen tilanteesta. Riittämättömästi resursoituna koulut kasvattavat eroja oppilaiden välillä huomion kiinnittyessä enemmistön tarpeisiin. Erityisesti kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen näkökulmasta keskeisin kohderyhmä: tuotetut toiset ja enemmistöstä irralleen jäävät oppilaat jäävät tässä kehityksessä yhä selvemmin oman onnensa nojaan. Opettajien vastuuttaminen ja tehtävänkuvan laajentaminen eivät ratkaise ongelmaa vaan pahimmillaan pikemminkin lisäävät uupumusta ja ennakoasenteita rakenteellisesti lisätyöksi tuotetussa erilaisuuden kohtaamisessa (ks. Talib 2005, s. 27).

7. Taaksepäin nojaava turvautuja

Taaksepäin nojaavan turvautujan rooli oli muodostamistani rooleista kaikkein piilotetuin ja se rakentuukin luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssin etnosentrisen painotuksen ja sen tiedostamattomuuden varaan. Teemoista taaksepäin nojaavan turvautujan rooliin liittyvät kiinteä kulttuuripuhe, koetut erot sekä toiseuttamisen teeman liittämäni puheen kohdat, joissa opettajat kuvasivat omaa epävarmuuttaan vieraaksi kokemiensa asioiden kohtaamisessa. Näihin kuvauksiin liittyi viittauksia ääriajatteluun, sosiaalisen median rassistiseen puheeseen sekä pelkoon tiettyihin kulttuureihin liitettyjen uhkien toteutumisesta oppilaiden kohdalla:

--tai sit joku onkohan toi mun oppilas vaarassa tulla ympärileikatuks, tyttö, tai jo niinku ympärileikattu niin... Tämmöstäki asiaa oon vieny terveydenhoitajalle sitte eteenpäin. Mut sitte se... nää on aina semmosia asioita et me voidaan vaan niinkun jostain tämmösesti niinkun sanoo terveydenhoitajalle, muttei ikinä tuu sit tietoo siitä tietenkää meille takas että... Onko se asia saanu mitään selvyyttä... (H2)

Kuten katkelmastakin käy ilmi, tässä roolissa opettajat tuottivat puheissaan valmiiden vastausten ja toimintamallien puuttumisen tuottamaa hämmennystä. Omien rahkeiden loppuessa opettaja kertoo tukeutuneensa kouluterveydenhoitajan ammattitaitoon. Myös muissa kohdissa roolin kautta tuotetussa puheessa ilmeni viittauksia auktoriteetteihin, kuten rehtoriin, työyhteisöön tai opetussuunnitelmaan sekä apua ja tukea tarjoaviin tahoihin kuten kouluterveydenhoitajaan tai kulttuuritulkkiin. Roolissa on nähtävissä eettisen orientaation ristiriitaisuus: se, mikä nähdään eettiseksi suhteeksi toiseen ihmiseen sekä vastuuksi häntä kohtaan ja mikä puolestaan velvollisuudeksi yhteiskunnan tai koulun sääntöjä kohtaan, eli kunnolliseksi kansalaisuudeksi, kietoutuvat toisiinsa. Etiikasta tulee näin ”kansalaisetiikkaa”. Toisen kunnioittamiseen liittyvästä vieraanvaraisuudesta tulee oikeuksien, lakien ja oikeudenmukaisuutta valvovien poliittisten instituutioiden kentässä ehdollista. (Riitaoja 2013, s. 173.)

--vielä me ei ollu ennätetty ratkasta tätä tanssiais- tanssiaisjuttua, mutta että ajetaan kyllä me ollaan juteltu myös rehtorin kanssa siitä et se kuuluu ja se ei niinku voi olla nyt... haram... (H3)

Katkelmissa toinen eettinen orientaatio on yhtäältä oppilaan itsemääräämisoikeuden ja perheen tapakulttuurin kunnioittaminen, toisaalta suomalaisen yhteiskunnan myös koulutodellisuudessa vaikuttavat arvot ja normit, joiden mukaan esimerkiksi tanssiminen liitetään liikuntaan ja positiiviseen kehollisuuteen eikä siveellisyyden rajat rikkovaan naisten seksuaalisointiin. Ristiriitatilanteen ratkaisemiseksi opettaja vetoaa auktoriteettiin ja tukeutuu koulun säilyttävään tehtävään: tanssiaisat kuuluvat koulun rituaaleihin ja niiden harjoitteluun liittyy opetussuunnitelman vaatimuksiin. Seuraava katkelma on poimittu kontekstista, jossa opettaja (H1) kuvaa perheen erittäin tiukkojen sukupuolinormien hanka-loittavaa vaikutusta suomalaiseen koulutodellisuuteen yhdistettynä.

No tässä tapauksessa nii sitte on puhuttu huoltajan kanssa ja sitten... se on varmaan, että... vielä selvittely meneillään, mutta meillä on käytössä näitä kulttuuritulkkeja, joita sitte- jotka sitte auttaa tämmösissä tämmösissä kysymyksissä. Että osaavat kieltä ja tuntevat kulttuurin ja sitte heidän kanssa on helpompi lähteä viemään sitä... ratkomaan sitä asiaa, he toimii sitte semmosina välittäjinä siinä. (H1)

Kulttuuritulkin, ulkopuolisen ”kulttuurin tuntevan henkilön”, apu koettiin haastattelujen mukaan tarpeelliseksi ja hyödylliseksi. Toisaalta ulkopuolisen konsulttitahon käyttö ulkoistaa koulujen ja opettajien vuorovaikutusvastuun ja hidastaa tai kokonaan estää opettajien interkulttuuristen taitojen kehittymisen (ks. Räsänen 2005, s. 101–102, Jokikokko 2010). Samalla tarve koulujen rakenteiden kriittiseen tarkasteluun vähenee ja mukautumisen paine siirtyy pikemminkin yksittäisten oppilaiden ja perheiden suuntaan.

Roolin taaksepäin nojautuvuus rakentuu mahdollisesti hämmennyksen tuottamasta tarpeesta pyrkiä mieluummin hakemaan tukea päätöksille vanhoista toimintamalleista, kuin ryhtyä rohkeasti luomaan uutta. Tähän liittyy jo edellä, entosentrisen monikulttuurisuuskasvattajan roolin kohdalla, esiin tullut helppous perustella valtakulttuuria riippumatta siitä, kuinka kriittistä tarkastelua kestävää sisältöä siitä kulloinkin halutaankaan siirtää (ks. Dervin 2016, s. 9–11). Uudenluominen aiheuttaa epämiellyttävyyden tuntemuksia ja turvattomuutta niin opettajissa itsessään kuin oppilaissakin. Toisaalta kriisiytyminen voidaan nähdä

muutoksen, kasvun ja vallitsevien uskomusten murtamisen ehdoksi (Jokikokko 2016, s. 224–225.) Taaksepäin nojautuvan turvautujan roolin murtamiseksi ja hämmennyksen hälventämiseksi vaaditaan avoimempaa reflektiota ja halukkuutta uusien toimintatapojen löytämiseksi koko työyhteisöä läpileikkaavana tahtotilana (ks. Talib 2005). Perustelen tätä havainnolla, jonka mukaan haastattelun aikana välttelevyyttä sekä hankaluutta vastaamisessa esiintyi haastattemistani opettajista vähemmän niillä, jotka uskalsivat tuoda ääneen esiin myös haasteeksi kokemiaan asioita ja pohtia niitä reflektion omaisesti haastattelutilanteessa. Reflektion merkitys ja opettajuuden eettinen ulottuvuus korostuvat interkulttuurista kompetenssia käsittelevissä teoretisoinneissa jopa niin, että monikulttuurinen kasvatus ilman eettistä perustaa asettuu kyseenalaiseen valoon (ks. Jokikokko 2010, s. 59–61; Dervin & Keihäs 2013).

8. Maallikko

Maallikko-rooli on osittain päällekkäinen erityisesti inhimillisen rajallisuuden tiedostavan roolin kanssa. Toisaalta se sivuaa myös etnosentrisen monikulttuurisuuskasvattajan roolia. Maallikon rooli esiintyy puheessa pikemminkin piiloisesti ja pilkahduksina kuin avoimesti ja itsestään selvästi esiintuotuna, joten se ei yhdisty suoraan yksittäisiin teemoihin tai diskursseihin liittyväksi, vaan rakentuu pikemminkin useasta teemasta ja diskurssista löytyväksi sävyksi. Maallikkoroolissa opettajien puheesta on löydettävissä luonnollistavia yksinkertaistuksia ”olen vain ihminen”, mutta myös viitteitä ammatilliseen rooliin kuuluvaan omaan persoonaan ”minä ihmisenä”.

Et niinku olis ihana sanoo et eiku mä oon niin älyttömän hyvä ihminen, että mä hyväksyn kaikki just semmoisina kuin ne on, mutta mä oon kuitenkin vaan ihminen. (H3)

--mä oon ainaki huomannu, että et must tai mun oppilaat ainaki arvostaa, ne hirveen usein kysyy mun mielipidettä ja sillä taval sitte... on niinku kiinnostuneita sit et mitä minä ihan ihmisenä ajattelen ja silloin tietyst tuntuu et on aika silleen, saa olla aika varovainen siinä, koska he oikeest imee tosi tarkkaan sen kaiken mitä ite sanoo... (H4)

Maallikon roolin kautta tulee näkyväksi se, kuinka opettajien henkilökohtainen ajattelu ja suhtautuminen monikulttuurisuuteen on välttämättä yhteydessä siihen, miten he suhtautuvat monikulttuurisuuskasvatukseen ja toimivat monikulttuurisuuskasvattajina. Rooli ikään kuin muistuttaa opettajan työn eettisen ulottuvuuden välttämättömyydestä sekä siitä, kuinka monikulttuurisuuskasvatuksen toteutuminen vaatii kasvattajilta reflektiivistä ja kriittistä suhtautumista omaan ajatteluun ja uskomusten alkuperään.

Mutta tota kyllähän sitä joutuu itteki miettimään, et ku kattoo noit uutisia, niin kyllähän sä itteki joudut... sä itte. mietit koko ajan sitä, niit negatiivisia vaikka mitä on tullu. Niit ahdistelutapauksia tai... tai muuta. Koska vaikut- kyllähän ne niinku vaikuttaa meihin kaikkiin, me ollaan ihmisiä silti, et sitä joutuu miettimään sitä omaa suhtautumistaan, myös... (H3)

Opettaja kuvaa katkelmassa inhimillisiä tuntojaan. Myöhemmin puheessaan opettaja kuitenkin vaihtaa roolia ja pikemminkin pedagogin rooliin tukeutuen erittelee sitä, miten opettajana on kohdattava lapset avoimesti omista tapa- ja normitottumuksista riippumatta. Maallikko-roolin kautta opettajat tuovat näkyväksi myös opettajuuteen yleisemmin liittyvää näkökulmaa: työtä tehdään omalla persoonalla, henkilökohtainen ei ole täysin erotettavissa ammatillisesta. (ks. Talib 2005, s. 23–28). Tämä tulee esiin muun muassa kohdissa, joissa maallikko-roolissa on nähtävissä yhteys myös työssä keskeisiksi koettuihin arvoihin. Arvot ylittävät opettajan ammatillisen roolin ja niveltyvät osaksi syvempää identiteettiä ja maailmankatsomusta. Roolin kautta tulee näkyväksi myös opettajan profession vahva sidos tunnetyöhön. Onnistumiset, mutta myös vaikeat tilanteet tulevat iholle. Ammatillinen kasvu ulottuu pedagogista roolia syvemmälle: kokonaisvaltaiseen kasvuun ihmisenä. Tähän liittyvät opettajien puheissa myös enakkoluulojen ja stereotyyppien murtumiseen liittyvät kuvaukset. Havainto on yhtenevä Jokikokon (2010; 2016) tutkimustuloksen kanssa, jossa hän totesi opettajien interkulttuurisen kompetenssin kehityksen olevan vahvasti sidoksissa henkilökohtaisiin kokemuksiin ja opettajuutta laajempaan ihmisyyteen tuntee- neen ja ajatuksineen.

8 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseni luotettavuuteen vaikuttaa käsitteellinen epämääräisyys. Olen jo teoriaosassa tuonut esiin käsitteen sisältämiä heikkouksia ja ristiriitoja, jotka konkretisoituivat tutkimukseni edetessä. Samalla korostui interkulttuurisen kommunikaation tutkijan Hollidayn (2011) havainto, jonka mukaan yksilöiden kulttuuriset todellisuudet ovat usein monitasoisia kokonaisuuksia ja esimerkiksi uskonto, perhe, yhteisö, ammatti, politiikka tai kieli koetaan usein kansallista kulttuuria tärkeämmäksi oman identiteetin määrittelyssä (Holliday 2011, sit. Dervin & Kehäs 2013, s. 32). Toisaalta monikulttuurisuuden käsitteestä luopuminen olisi vaatinut koko kulttuurin käsitteen hylkäämistä, sillä käsitteen selvärajaisuus ja toisaalta hierarkkisuus kumpuavat suoraa kulttuurin käsitteestä. Tällöin olisin erilaisuutta ja toisaalta samanlaisuutta esiin tuodessani tukeutunut moninaisuuden (diversity) käsitteeseen. Koen moninaisuuden käsitteen vähemmän värittyneenä ja kuvaavampana, mutta toisaalta sen laajuus olisi tuonut mukanaan uusia haasteita valitsemani ilmiön kuvaamiseen ja erittelyyn. Samalla voidaan tässä, kuten laajentuneen monikulttuurisuuden käsitteen äärelläkin, perustellusti kysyä, voidaanko liian laajoiksi paisuneita käsitteitä ylipäättään perustellusti käyttää tieteellisessä tutkimuksessa?

Myös teoriaosassa rasismien esiintuominen ohjaa huomion nimenomaan etnistä taustaa koskevaan monikulttuurisuuden tulkintaan. Rasismien käsite ei kosketa kaikkia moninaisuuden osa-alueita kuten syrjintä tai toiseus vaan käsitteen juuret ovat rodun käsitteessä ja tätä kautta kiinnittyy monikulttuurisuuden etnisyyteen, kieleen ja uskontoon painottuvaan tulkintaan. Toisaalta rasismien esiintuominen osana toiseuttamisen ääri-ilmiöitä on teoreettisesti myös perusteltu. Kompastelin monikulttuurisuuden merkityksen avoimuudessa myös haastattelijana. Haastateltavieni viitatessa haastattelun edetessä monikulttuurisuudella yhä systemaattisemmin maahanmuuttajataustaisiin oppilaisiin, huomasin lisäkysymyksissä alkavani sortua suppeaan ja stereotyyppiseen monikulttuurisuuskäsitteen käyttöön myös itse. Tämä ei sinänsä vaikuta tutkimukseni luotettavuuteen, sillä en itse valinnut käsitteen sisältöä ja tuottanut määritelmää haastattelussa, josta en neutraalissa roolissa pysyäkseen myöskään estänyt suppean määritelmän syntymistä. Lisäksi osa haastattelukysymyksistä, esimerkiksi kysymys vä-

rittynneen maahanmuuttokeskustelun vaikutuksista koulussa, ei avaa mahdollisuutta alkaa puhua moninaisuudesta laajemmassa merkityksessä vaan kiinnittää käsitteen nimenomaan entiseen taustaan ja etnisen moninaisuuden läsnäoloon. Samoin kysymyksessä eri kulttuurien kanssa työskentelyssä koetuista yllätyksistä on konnotaatioltaan etnisyyteen viittaava, vaikka pyrin tavoittelemaan juuri rajapintaa ”tutuksi” ja ”yllättäväksi” koetun välillä ja niitä merkityksiä, joilla yllättäväksi koettua perustellaan.

Haastattelussa noviisiuteni tutkimushaastattelujen tekemisessä näkyi myös siinä, etten varsinkaan ensimmäisessä haastattelussa osannut hyödyntää tarjoutuneita jatkokysymysmahdollisuuksia. Tämä näkyi erityisesti litteroidessani haastattelua, jolloin lisäkysymyksiä tarjonneet välähdykset tulivat piinallisen selvästi esille. Lisäksi haastattelutilanteissa oli haastavaa syventyä ja keskittyä täysin haastateltavan puheeseen kadottamatta liiaksi yhteyttä omiin tutkimuksellisiin kiinnostuksenkohteisiin sekä arvioida, kuinka paljon ja millä tavoin keskusteluun voisi ”osallistua” tukeakseen tilanteen mahdollisimman keskustelunomaista ja luonnollista sävyä, pilaamatta hetken tutkimuksellista luonnetta. Vaikka haastattelijan rooliin kuuluu liiallisista omista kommenteista pidättäytyminen, pyrin löytämään keinoja myötäillä, rohkaista ja motivoida haastateltavaa, jottei tilanne muotoutuisi tarpeettoman kiusaannuttavaksi ja kliiniseksi. Joustavuuden periaatteen suhteen huomasin tarvitsevani lisää herkkyyttä ja harjaantumista myös haastateltavan vastauksen vireiden aistimiseksi ja keskustelun ohjaamiseksi luonnolliseen suuntaansa teemojen ja kysymysten järjestyksen vaihtelua hyödyntämällä. Vaikka onnistuinkin tässä välillä, havahdutti litterointivaihe jälleen huomaamaan tilanteita, joissa joustavuutta olisi voinut hyödyntää vieläkin paremmin. Koen kuitenkin kehittyneeni haastattelijana tutkimuksen edetessä. Kokemuksen karttumisen lisäksi kehitystä edisti haastattelurungon painuminen mieleen, jolloin vapauduin seuraavan kysymyksen tarkistamisesta. Hirsjärvi ja Hurme (2008, s. 68, 101–105) tuovatkin esiin, kuinka haastattelu olisi syytä jopa opetella etukäteen ulkoa haastattelutilanteen luonnollisuuden parantamiseksi.

Haastateltavieni lukumäärä voidaan myös katsoa tutkimukseni luotettavuutta heikentäväksi tekijäksi. Olen kuitenkin pyrkinyt tuottamaan mahdollisimman sy-

vällisen analyysin, jonka tuottamiseen suurehko laadullisesti analysoitava aineisto ei olisi tarjonnut samanlaisia mahdollisuuksia. Kritiikkiä voidaan esittää haastateltaviksi valikoituneista opettajista ylipäättään, sillä tutkimukseeni osallistuneet opettajat edustavat oletettavasti monikulttuurisuuteen myönteisesti suhtautuvia. Jo mahdollisesti aiheeni rajaa haastattelusta kiinnostuneiden joukosta pois kielteisesti tai välttelevästi monikulttuurisuuteen suhtautuvat opettajat. On myös aiheellista kysyä, olisivatko tutkimukseni tulokset muuttuneet, jos olisin laajentanut aineistonkeruutani havainnoimalla opettajien toimintaa luokassa vuorovaikutuksen todellisessa kontekstissa. Haastateltavien liiallinen, tässä tosin tutkijasta riippumaton, valikoituminen voi heikentää tulosten siirrettävyyttä (transferability). Toisaalta aineiston kerääminen profiililtaan ja opetussuunnitelmatasolla tarkasteltuna melko tavallisesta lähikoulusta parantaa tulosten siirrettävyyttä eikä nivo niitä tiiviisti vain tämän tutkimuksen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi s. 2002, 136–137).

Kirjallisuuskatsauksena toteutettu kandidaatin työni toimi pro gradu –tutkielmani teoriaosuuden pohjana. Muokkasin työtäni jonkin verran tutkimussuunnitelmani mukaisesti ennen haastattelurungon laatimista. Haastatteluvaiheen jälkeen muokkasin kuitenkin teoriaa merkittävästi saamani ohjaajapalautteen sekä aineistostani esiinnousseiden seikkojen perusteella. Tämä vaikuttaa osaltaan tutkimukseni luotettavuuteen. Laajempi lukeneisuus ja syvempi asiantuntijuus ennen empiirisen tutkimusvaiheen aloittamista olisi auttanut fokusoimaan tutkimuskysymyksiäni ja siten myös haastattelujani entistä tarkemmin. Samalla käyttämäni kirjallisuus on monen tasoista. Pelkkiä tuoreita, kovatasoisia tutkimuksia ja artikkeleita käyttämällä olisin ehkä voinut terävöittää esittämiäni näkökulmia ja teoretisointeja. Uskon teoriaosan vaiheittaisen rakentumisen vaikuttaneen myös rooliini haastattelijana: mitä syvempi asiantuntijuus minulla olisi haastatelluni aiheista, sitä helpompi haastattelutilanteessa olisi olla herkkä ja toimia joustavuuden periaatteen mukaisesti. Ylipäättään haastattelutilanteessa ja annetuissa vastauksissa on luotettavuuden näkökulmasta huomioitava tutkijan ja haastateltavan välisen vuorovaikutuksen rajoittavat ja toisaalta tiettyjä puhekäytäntöjä mahdollistavat puitteet. Tässäkin tutkimuksessa aiheeni, rooliini haastattelijana sekä opettajien yhteiskunnallisesti rasittunut rooli vaikuttivat osaltaan diskurssien painopisteiden ja muotojen rakentumiseen haastateltavien diskursiivis-

ta sovinnaisuutta ja asenteellista perusmyönteisyyttä vahvistaen. (Ilmonen 2010, s. 138.)

Edellä kuvattu reflektioni liittyy luotettavuuden lisäksi myös oppimisprosessiin suhteessa aiheeseeni, tutkijan ammatillisuuteen ja hyvään tieteelliseen käytäntöön (Kuula 2011, s. 26). Samalla toivon sen olevan merkki tutkijuuden luonteen oivaltamisesta: tieteen itseään korjaava luonne sisältyy myös tutkijuuden eetokseen ja tätä kautta jokaiseen yksittäiseen tutkimukseen ja niiden tekemiseen. Tutkimuksen tekeminen ilman mahdollisuutta uuden, aiemmin havaitsemattoman löytämiseen, ymmärtämiseen ja esittämiseen ei olisi edes mielekäästä. Eri-tyisesti kriittisesti ja muutokseen pyrkivästi orientoituneessa monikulttuurisuuden ja monikulttuurisuuskasvatuksen tutkimuksessa tämän tiedon tulisi vaikuttaa myös tutkijaan itseensä hänen ajatteluaan ja asenteitaan avaten, muokaten ja herkistäen.

Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta kuvaamalla tarkasti, miten aineisto on hankittu, sekä analyysivaiheen tarkalla prosessikuvauksella siitä, mitä olen tehnyt ja millä perusteella päätynt esittämiini tulkintoihin. Tällä menetellyllä olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni riippuvuutta (dependability) ja edistämään hyvää tieteellistä käytäntöä (Tuomi & Sarajärvi 2002, s. 136–137). Tulkintojen osalta tutkimuksen uskottavuutta (credibility) lisää se, että ennen diskursien rakentamista olin teema-analyysiin kuuluvissa koodaamisen ja teemojen kokoamisen vaiheissa lukenut aineistoni noin sata kertaa kokonaan läpi näkökulmia vaihtaen. Näin ollen tunsin aineistoni hyvin ja kykenin rakentaa tulkintani harkitulle perustalle. Eri-tyisesti opettajien roolien kohdalla olen pyrkinyt parantamaan uskottavuutta myös runsailla aineistokatkelmilla, jotta tulkintani rakennusosat olisivat läpinäkyvästi kuvatut.

Ihmistieteellisessä tutkimuksessa eettisten periaatteiden keskiössä ovat ihmisarvon kunnioittamista ilmentävät normit. Näitä ovat ihmisten itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, henkisen ja fyysisen vahingon välttäminen sekä yksityisyyden kunnioittaminen ja suojeleminen. Itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen kuuluu mahdollisuus vapaaehtoisesti valita, osallistuuko tutkimukseen vai ei. Tähän liittyen tutkimukseen osallistuvalla riittävästi tietoa tutkimuksesta.

(Kuula 2011, s. 44; Tuomi & Sarajärvi 2002, s.128.) Omassa tutkimuksessani itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen tuotti haasteita, sillä tutkimukseni hie-
man ympäripyöreämpi esittely tai monikulttuurisuus-käsitteen korvaaminen vä-
hemmän rasittuneella, tulkintaa vähemmän ohjailevalla käsitteellä olisi voinut
laskea rimaa tutkimukseen osallistumiseen. Toisaalta en halunnut lähteä en-
simmäisessä tutkimuksessani venyttämään eettisiä ohjeita ja ottamaan riskejä
tutkimuseettisesti harmaalla alueella. Tähän liittyy myös yksityisyyden kunnioit-
tamisen ja suojelemisen normi, jonka mukaan ihmisellä itsellään tulee olla oi-
keus määrittää, mitä tietojaan hän tutkimuskäyttöön antaa (Kuula 2011, s. 46).
Minun oli haastattelutilanteissa esimerkiksi hyväksyttävä lasten vertaissuhteiden
tutkimuksen tulosten kanssa ristiriitaiset vastaukset siitä, ettei monikulttuurisuus
vaikuta lasten vertaissuhteissa, jos haastateltavat eivät lisäkysymyksistä huoli-
matta ilmaisseet halukkuutta keskustella asiasta enempää. Toisaalta tutkimuk-
seni luotettavuutta ja yleistettävyyttä voidaan tästä näkökulmasta myös kritisoi-
da.

Pohdin etukäteen paljon myös henkisen ja fyysisen vahingon välttämisen nor-
mia (Kuula 2011, s. 46). Yhden haastateltavan kieltäytyminen oli vahvistanut
käsitystäni aiheeni värittyneestä ja tulenarasta luonteesta koulukontekstissa.
Päätin siis yrittää huomioida tämän muotoilemalla kysymykset mahdollisimman
kunnioittaviksi ja opettajan roolin huomioivaksi. Toisaalta aiheeni ja kriittinen
näkökulma linjasivat tutkimusta suuntaan, joka ei välttämättä tulosten raportoin-
nissa olisi opettajille kaikkein edullisin, onhan jo kriittisen teorian periaatteena
tehdä näkyväksi, purkaa ja rakentaa uutta. Jouduin pohtimaan pitkään, kuinka
toteuttaa tiedonkeruun ja analyysin tieteen periaatteiden mukaisesti joutumatta
kuitenkaan jo lähtökohtaisesti tilanteeseen, jossa keräisin aineistoani käyttääk-
seni sitä myöhemmin opettajia ja opettajakuntaa ja heidän ponnistelujaan vas-
taan tai tuottamalla vastauksia teoriaan peilaten pelkästään epäluottamuslau-
seen opettajien kyvyistä ja interkulttuurisesta kompetenssista. Pyrin ratkaise-
maan tämän haasteen tuomalla esiin kriittisten huomioiden taustalla vaikuttavia
tekijöitä, sekä painottamalla myös toivon ja mahdollisuuksien näkökulmaa. Kiin-
nitin tulokseni myös tukevasti teoriaan ja aiempien tutkimusten tuloksiin, joka
parantaa tutkimukseni vahvistuvuutta (confirmability) (Tuomi & Sarajärvi 2002,
s. 136–137).

9 Yhteenveto ja pohdintaa

Tutkimuksessani olen tarkastellut sitä, miten opettajat kuvaavat monikulttuurisuutta osana työtään. Tiiviissä yhteydessä tähän rakentuu myös opettajien käsitys ja puhe monikulttuurisuuskasvatuksesta sekä omasta roolistaan monikulttuurisuuskasvattajina. Monikulttuurisuuteen liittyvän puheen heijastuminen monikulttuurisuuskasvatuksen käytännön toteutumiseen koulutodellisuudessa onkin eräs tutkimukseni tärkeimmistä peilauspinnista. Opettajien monikulttuurisuuteen liittyvän puheen kautta olen tulkinut puheen merkityksiä, diskursseja ja diskurssien välisiä ja sisäisiä valtasuhteita. Keskeisimmät opettajien puhetta määrittävät diskurssit olivat luonnollisen monikulttuurisuuden, lapsikeskisyyden ja pragmaattisen realismin diskurssit. Näistä luonnollisen monikulttuurisuuden diskurssi, erityisesti sen etnosentrinen sävy, muodostui vallitsevaksi hegemoniaksi. Olen eritellyt ja tuonut esiin myös opettajien puheen perusteella rakentuvia rooleja, joita opettajat käyttävät ja vaihtelevat monikulttuurisuudesta ja monikulttuurisuuskasvatuksesta puhuessaan.

Kaikki opettajien puheesta muodostamani diskurssit ovat näennäisesti positiivisia ja monikulttuurisuuteen avoimesti suhtautuvia. Diskurssien lähempi tarkastelu paljasti kuitenkin diskursseissa piileviä sävyjä ja funktioita, jotka palvelevat näennäisestä suvaitsevaisuudestaan huolimatta pikemminkin yhteiskunnallisiin valtarakenteisiin kiinnittyviä tarkoitusperiä sekä luovat ja vahvistavat eroja oppilaiden välillä. Koulujen monikulttuurisuus kuvastui opettajien puheissa luonnollisena monikulttuurisuuskasvatustieteen diskurssina, jo saavutettuna ideaalina, jossa määrittelevin sävy ja piilevä funktio näyttäytyi kuitenkin etnosentrisenä (vrt. Paavola 2007; Riitaoja 2013). Myös lapsikeskeinen diskurssi sekä yhteiskunnan vaatimuksia heijastava pragmaattinen realismi olivat läsnä opettajien puheissa tuottaen kouluun jännitteen yksilö- ja lapsilähtöisen sekä toisaalta yhteiskunnallista tarkoitusta palvelevan opetus- ja kasvatustyön merkitysten välillä.

Monikulttuurisuuskasvatus rakentui opettajien puheessa niin keinojen ja lähtökohtien kuin esteidenkin näkökulmasta tiedostetun ja tiedostamattoman ulottuvuuden varaan. Tiedostettuun ulottuvuuteen liitän opettajien nimeämät ja eritte-

lemät monikulttuurisuuskasvatuksen keinot ja näkökulmat. Tiedostettuun ulottuvuuteen yhdistän myös kohdat, joissa opettajat kuvasivat esimerkiksi oppilaiden ennakkoluuloja ja omaa toimijuuttaan asennekasvattajana. Tiedostamattomaan ulottuvuuteen sen sijaan yhdistän niin monikulttuurisen kasvatuksen edistävät tekijät kuin esteetkin, jotka rakentuivat opettajien puheessa, mutta joista he eivät itse vaikuta olevan tietoisia tai eivät ajattele kuvatun liittyvän monikulttuuriseen kasvatukseen. Näitä kohtia olivat edellä esitettyjen lapsen positiivista minäkäsitystä tukevien kuvausta lisäksi myös muut lasten yhdenvertaisuutta ja avointa kohtaamista edistävät puheet. Samalla myös eriarvoistavat tekijät rakentuivat tiedostamattoman ulottuvuuden varaan (ks. Rastas 2007, Nieto & Bode 2012; Alemanji 2016; Layne 2016). Huomio notkeassa interkulttuurisuudessa tulisiikin painottua kykyyn reflektoida, tiedostaa ja työstää omaa ajatteluaan ja toimintaansa sekä sen taustalla vaikuttavia tekijöitä. Kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen viitekehyksessä olennaista on myös tunnistaa ja myöntää eriarvoistavien rakenteiden ja toiseuttamisen läsnäolo kouluissa sekä puuttua niihin.

Opettajien haastatteluissa tuottama kulttuuripuhe oli pääsääntöisesti kaksikasvoista: kiinteää ja notkeaa kulttuuripuhetta yhdistävää. Tämä näkyi läpileikkävänä piirteenä kaikissa diskursseissa ja kulttuuripuheeseen liittämässäni teemoissa. Opettajat kuvasivat myös kokemuksen tuomaa havahtumista oman ajattelunsa stereotyyppisyyteen. Muutosta ja reflektiota oman ajattelun stereotyypioiden purkamiseksi kuvattiin kuitenkin enemmän kohtaamiseen ja suhtautumiseen peilattuna kuin suhteessa luokkahuonekäytäntöihin, käytettyihin materiaaleihin tai sisältöihin. Ymmärrys omien stereotyyppioitten vaikutuksesta rajautui siis vuorovaikutukseen eikä koulun käytäntöjen ja rakenteiden kriittisen tarkastelun tarve noussut laajamittaisemmin uudelleenajattelua vaativaksi. Tämä liittyyneen piittaamattomuuden sijaan pikemminkin opettajien neuvottomuuteen ja keinojen puuttumiseen, jota olen roolien kohdallakin tuonut esiin (ks. Paavola 2007, s. 162). Kiinteä kulttuuripuhe tuli esiin myös monikulttuurisuuden käsitteen vanhassa rajautumisessa maahanmuuttajuuteen ja etniseen taustaan, uskontoon ja kieleen sekä näitä näkökulmia vastaavissa monikulttuurisuuden erittelyissä. Osa opettajista myös toi haastattelussa esiin käsitteen merkityksen vaikiintumisen koulukontekstissa nimenomaan vanhaan, etnosentriseen monikult-

tuurisuuskäsitykseen viittaavana. Näin tehdessään opettajat irrottivat oman määrittelynsä näin suppeasta määritelmästä ja lähtökohdasta. Haastattelun kuussa monikulttuurisuuteen viittaaminen alkoi kuitenkin vakiintua tilanteisiin, joissa kuvattiin uskonnollista, kielellistä, tai etnistä taustaa koskevaa erilaisuutta tai näistä johtuviksi koettuja eroja tapakulttuureissa.

Monikulttuurisuuden käsitteen merkityksen laajentaminen koulukontekstissa maahanmuuttajuudesta kohti tässäkin tutkimuksessa esille nostettua käsitystä yksilön sisäisestä ja muuttuvasta monikulttuurisuudesta sekä kaikkien ihmisten yksilöllisyydestä, on nykyisissä olosuhteissa kuitenkin ongelmallista. Riitaoja (2013, s. 358) tiivistää, kuinka nykyisessä koulussa yhdenvertaisuuteen, rasisminvastaisuuteen, kaikille yhteisten oppiaineiden sisältöihin ja koko koulun toimintakulttuuriin tai tiedonkäsitykseen liittyvät kysymykset eivät kuulu monikulttuurisen opetuksen alle, sillä monikulttuurinen opetus tarkoittaa maahanmuuttajaoppilaiden tukemiseen liittyvää opetusta. Samaan tulokseen viittaavat Paavolan (2007) tulokset. Vastaavia piirteitä löytyy myös tämän tutkimuksen tuloksista.

Nykyinen koulujärjestelmä fokusoituu voimakkaasti ”normaalien” ja ”keskivertojen” oppilaiden opetukseen (ks. Riitaoja 2013, s. 349–350). Eriarvoistava puhe monikulttuurisista oppilaista maahanmuuttajataustaisten oppilaiden synonyymina palvelee yhtälössä osittain myös esimerkiksi kielellisesti eriarvoisessa asemassa olevien oppilaiden erityistuen tarpeen tiedostamista. Monikulttuurisuuden näkeminen ”keskivertoon” kuuluvana määreenä ilman sitoutumista kriittiseen pedagogiikkaan uhkasi muuttaa monikulttuurisuuden tarkastelun entistä enemmän värisokeudeksi ja siirtää monikulttuurisuuden samantaiseksi ”eliitin etuoikeudeksi” kuin vapaan identiteettien määrittelyn suhteen olen teoriaosassa Derviniin & Keihäaseen (2013) ja Baumaniin (2010) viitaten tuonut esiin (ks. Dervin 2016, s. 26). Tällöin uhkana on se, että huomioidaan kaikki, muttei kehtään erityisesti. Monikulttuurisuuden tarkastelu ja määrittäminen ilman kriittistä suhtautumista yhteiskunnassa vallitseviin eriarvoistaviin valtarakenteisiin ja toiseutta tuottaviin mekanismeihin johtaisi näin luonnollisen monikulttuurisuuskurssin kaltaiseen tilanteeseen, ”kädenlämpöiseen monikulttuurisuuteen”, jossa monikulttuurisuus ja siihen liittyvä kasvatus nähdään tärkeänä ja jo toteutunee-

na päämääränä, ilman tekoja ja resurssien ohjaamista heikommassa olevien oppilaiden tukemiseksi ja rakenteellisten eriarvoisuutta tuottavien mekanismien muuttamiseksi. (ks. Paavola 2007, s. 161; Layne 2016, s. 25–26.)

Taipumus erotteluun ja erojen näkemiseen liittyy vahvasti ihmisen tarpeeseen jäsentää maailmaa. Vaikka jäsenytyneisyys on tarpeen eheyden kokemuksen säilyttämiseksi, on kategorisoinniksi muuttuneella erottelulla aina taipumus muuttua selvärajaiseksi, hierarkkiseksi ja pysyväksi. Tällöin Janus-jumalan taaksepäin katsovat kasvot välähtävät ja uusien jäsenysten mahdollisuus katoaa itsestä ja toisista tehtyjen havaintojen koteloituessa erillisiksi, yksinkertaisuudessaan helposti hallittaviksi kokonaisuuksiksi. Erot tekevät meistä yksilöitä ja voivat toimia myös keskeisinä identiteettien rakennuspalikoina. Erot eivät kuitenkaan saisi muuttua pysyviksi tai peittää näkyvistä samuutta ja yhdistäviin tekijöihin identifioitumista.

Ongelmalliseksi erojen näkeminen muuttuu, jos reflektio ja oman ajattelun haastaminen suljetaan pois. Näin erojen tuottamisen mekanismi ikään kuin jähmettyy ja erot halutaan nähdä vain kategorisina, oman itsen ulkopuolella olevina, arvosteleavassa valossa itseen verrattavina ja toiseuttavina. Erojen tuottamisen motiiviksi asettuu oma aseman oikeuttaminen ensimmäisyytenä ja siihen nähden erilaisiksi koettujen alentaminen toisiksi (vrt. Riitaoja 2013, s. 355–356). Koulu myös instituutiona tuottaa toisen ja toiseuden toimiessaan kansalaiskasvatuksen ja massoille suunnatun opetuksen koneistona. Tätä taustaa vasten on perusteltua kysyä, voiko koulu nykyisessä muodossaan edes saavuttaa yksilöllisyyden, kriittisyyden, keskustelulähtöisyyden ja konstruktivisuuden ideaaleja? Voiko notkea interkulttuurisuus siis juurtua ja saada jalansijaa piilopetussuunnitelman kautta erojen tuottamiseen tarkoitetussa koulutusjärjestelmässä? (ks. Jokikokko 2010, s. 78–79.)

Haastatteluissa niin positiivista kuin negatiivistakin suhtautumista kuvaavat puheet sisälsivät kuvausta niin opettajien kuin oppilaiden ja jopa vanhempien suhtautumisesta ja tunteista. Havainto linkittyy Jokikokon (2010; 2016) tulokseen interkulttuurisen oppimisen ja kompetenssin prosessiluonteesta: prosessi linkittyy voimakkaasti yksilön tunteisiin ja kokemuksiin. Interkulttuurinen oppiminen

voi alkaa ikään ja asemaan katsomatta, eikä siinä tule valmiiksi. Samalla se osoittaa erilaisuuden ja moninaisuuden kohtaamiseen liittyvien tunteiden yleisluontoisuudesta ja inhimillisyydestä. Tämä toimii perusteena tietoisien ja tavoitteellisen empatiaan ja vuorovaikutustaitoihin sekä toisen kohtaamiseen liittyväle kasvatukselle. Ajatus tulee lähelle aiemmin tässä tutkimuksessa esille tuomaani väittämään, jonka mukaan monikulttuurinen kohtaaminen ja vuorovaikutus koetaan olevan jotakin erilaista kuin tavallinen kohtaaminen ja vuorovaikutus (Saukkonen 2013). Havahtumalla kaikkien vuorovaikutustilanteiden moninaisuuteen ja rikkauteen sekä erilaisuuden läsnäoloon toinen toisissamme, mutta myös meissä itsessämme, voimme olla edistämässä notkean interkulttuurisuuden mukaista ajattelua ja toimintaa. Tätä kautta voidaan myös ravistella niin myyttisyyden kuin toiseuttavan tai romantisoivankin eksoottisuuden verhoa, johon interkulttuurinen vuorovaikutus yhteiskunnallisessakin keskustelussa helposti halutaan kietoa.

Silmiinpistävää haastateltavien taustoissa oli moninaisuutta käsittelevien opintojen muuttumattomuus omien opintojeni ja 2000-luvun alussa valmistuneiden opettajien opintojen välillä. Moninaisuutta käsittelevien opintojen määrä oli vähäinen tai olematon ja kurssit muodostivat irrallisia kokonaisuuksia ”luonnollisesti” opettajaopintoihin kuuluvien opintojen rinnalla. Koska interkulttuurinen kompetenssi kuvataan iäti jatkuvaksi muutosprosessiksi, herää kysymys, miksei tätä prosessia käynnistetä ja huomioida opettajankoulutukseen kuuluvissa opinnoissa läpäisyperiaatteella? Yksittäisten moninaisuuteen liittyvien kurssien seurauksena monikulttuurisuus kaventuu helposti teemapäiviin verrattaviksi ”ylimääräisiksi” näkökulmiksi, joiden yhteyttä arjessa toteutettavaan opetus- ja kasvatustyöhön ei osata nähdä tai tunnistaa. Oletettavasti erityisesti opinnoissa heikosti menestyvien oppilaiden minäpystyvyyttä ja oppimismotivaatiota saataisiin paremmin tuettua, jos valmistuvat opettajat olisivat paremmin varustettuja erilaisuuden ja moninaisuuden kohtaamiseen ja sen parissa toimimiseen. Myös kriittisen ajattelun ja reflektion taitojen harjaannuttaminen ja vakiinnuttaminen ennen kentälle siirtymistä tukisi koulujen opetus- ja kasvatustyön sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista.

Monikulttuurisuuskasvatuksen irrallisuus ja sen näyttäytyminen muuna kuin tavallisena, kaikille tarpeellisenä opetuksena, välähtää myös Virran ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa, jonka sisältöä ja asetelmaa olen työssäni tuonut esiin. Turkulaisille peruskoulujen opettajille suunnattu kysely tuotti samansuuntaisia tuloksi kuin aikaisemmat opettajien monikulttuurisuus- tai maahanmuuttaja-asenteita koskeneet tutkimukset. Kyselyyn vastasi noin viidennes tutkimukseen osallistuneiden peruskoulujen opettajista. Vaikka tutkimuksen kiinnostus kohdistui annettujen vastausten analyysiin, kiinnostavaa olisi myös pohtia, miksi vastausprosentti jäi alhaiseksi. Bourdieu (1985 s. 199–206) esittää, että ”en osaa sanoa”- vastausten ja vastaamatta jättämisen taustalla voi piillä käsitys oman pätevyyden puuttumisesta. Pätevyys tässä tarkoittaa oikeutta ja velvollisuutta puuttua johonkin asiaan ja heijastelee yksilön oman käsityksen lisäksi yhteiskunnan valtarakenteiden aikaansaamaa ymmärrystä omasta pätevyydestä ja sen rajoista. Vastauskadon perusteella voitaneen perustellusti kysyä, vallitseeko opettajien keskuudessa epävarmuus omasta pätevyydestä suhteessa monikulttuurisuuteen ja sen esiin nostamiin kysymyksiin? Eivätkö kaikki opettajat koe velvollisuudekseen ja oikeudekseen ottaa kantaa moninaisuuden parissa toimimiseen vai eivätkö he usko voivansa vaikuttaa yhteiskunnan tuottamiin eriarvoistaviin mekanismeihin ja niiden muuttamiseen? Heijastuuko epäpätevyyden kokeminen tässä myös haluttomuutena omien luokkahuonekäytäntöjen reflektiiviseen ja kriittiseen tarkasteluun sekä tarvittaessa muuttamiseen?

Toiseuttavien rakenteiden ja diskurssien seurauksena koulu ei näyttäydy ja toteudu kaikille lapsille samanlaisena vaan instituutio ylläpitää etnosentrismia ja eroja tuottavaa kasvatustodellisuutta. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella olisi entistä kriittisemmin tarkasteltava niitä rakenteita ja diskursseja, jotka koulun toimintaa määrittävät. Havahtumisen ja siitä syntyneen keskustelun tulisi läpäistä yksilö- ja yhteiskunnallisen tason lisäksi myös opettajankoulutus. Toisaalta kriittisen pedagogiikan valtavirtaistumista estää McLarenin ja Girouxin (2001, s. 34–36) mukaan osittain juuri teorioiden kriittisyys. Kärkevä ja tarpeellinen kritiikki on muuttunut jopa uusintavaksi eikä tutkijoiden kiinnostus ole juurikaan ulottunut emansipatorisiin tavoitteisiin. Kyseenalaistaminen ei johda muutokseen, jollei sitä yhdistetä pitkäjänteisiin tavoitteisiin esimerkiksi koulukulttuurin

muuttamiseksi. Yksittäisten koulujen näkökulmasta tämä tarkoittaisi kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen ideologian mukaisen toimintakulttuurin luomista ja kaikkien opettajien sitouttamista siihen.

Uusi interkulttuurisuus on notkeaa, paradoksaalisesti jopa ”interkulttuurisuutta ilman kulttuuria”. Se on ennen kaikkea toisen ihmisen kohtaamista ilman valmiita, lukkoon lyötyjä käsityksiä hänen kulttuuristaan ja omasta kulttuurista. Uusi interkulttuurisuus on ihmisen todellisen monimuotoisuuden kohtaamista ja kunnioittamista takertumatta ulkoisiin eroihin. Se on sen tosiasian hyväksymistä, että voimme olla jonkun toiseksi kokemamme kanssa yhtä erilaisia tai samanlaisia kuin jonkun sellaisen henkilön kanssa, joka on näennäisesti ”samanlainen” kuin me itse. (Dervin & Keihäs 2013, s. 121; Dervin 2016, s. 35.)

Tämän tutkielman tekeminen on ollut prosessi, jonka tuloksena huomaa itsekkin muuttuneeni. Tietoni ja ymmärrykseni monikulttuurisuudesta on syventynyt, näkökulmani laajentunut ja teoreettisiin näkökulmiin liittyvien merkitysten välille syntynyt uusia yhteyksiä, joista kumpuaa jatkuvasti myös uusia merkityksiä. Toivon myös kriittisen pedagogiikan näkökulmien juurtuneen niin syvästi osaksi ajatteluani, että tutkielmani voisi toimia kohdallani monikulttuurisen ammatillisuuden ja interkulttuurisen kompetenssin ponnahduslautana. Prosessi herätti myös pohtimaan koulujen sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumista laajemmin. Kiinnostavana jatkotutkimuksen aiheena olisikin selvittää kriittisen monikulttuurisuuskasvatuksen läsnäoloa tai sen puutetta koulujen arjessa erityisesti oppilaiden näkökulmasta. Olisi myös kiinnostavaa tutkia, miten oppilaat itse kuvaavat omia monikulttuurisia ja muuttuvia identiteettejään sekä sitä, heijastuvatko tässä tutkimuksessa esiin nostetut yhteiskunnalliset valtarakenteet ja niitä heijastavat diskurssit myös oppilaiden identiteettien muodostumiseen ja kokeamiseen.

Lähteet

- Aitto, T & Suoranta, J. (2001). Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. *Kriittinen pedagogiikka*. (s. 7–28). Tampere: Vastapaino.
- Alemanji, A. (2016) *Is there such a thing...? A study of antiracism education in Finland*. Helsinki: Unigrafia.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. (2013) *Kasvatussosiologia*. Helsinki: WSOY
- Arslan, H. (2013). Multicultural education: approaches, dimensions and principles. Teoksessa H. Arslan & G. Rata (toim.), *Multicultural education: from the theory to practice*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing (s. 15-34.)
- Banks, J. A. (2007). Multicultural education: Characteristics and Goals. Teoksessa J.A. Banks & C. A. McGee Banks (edit.), *Multicultural Education, Issues and Perspectives*. (s. 3-30). Sixth edition. United States of America.
- Bourdieu, P. (1985) *Sosiologian kysymyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Braun, V. & Clarke, V. (2008) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, (s. 77-101)
- Broady, D. (1987) *Piilo-opetussuunnitelma*. Tampere: Vastapaino.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013) *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura (FERA)
- Dervin, F. (2016) *Interculturality in education. A theoretical and methodological toolbox*. London: Palgrave Macmillan.
- Freire, P. (2005). *Sorrettujen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Gay, G. (2010) *Culturally reasponsive teaching. Theory, research, and practice*. New York: Teachers College cop.
- Giroux, H. (2009) Critical theory and educational practice. Teoksessa Darder, A., Baltodano, M & Torres, R. *The critical pedagogy reader*. (s. 27–51.) New York, NY: Routledge.
- Goffman, E. (1986) *Frame analysis. An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.

- Helkama K. (2015). *Suomalaisten arvot: mikä meille on oikeasti tärkeää?*
Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hilasvuori, T. (2016) Luento. Helsingin yliopisto. Laadullisen asennetutkimuksen kurssi. 25.11.2016.
- Hirsjärvi, S. (1985) *Johdatus kasvatustutkimukseen*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2004) *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008) *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holm, B. (2007) *Vapauttava kasvatustutkimus*. Helsinki: Kansainvalistusseura.
- Huttunen, L., Löytty, O. & Rastas, A. (2005). *Suomalainen monikulttuurisuus*. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. (s. 16-40). Tampere: Vastapaino.
- Huttunen, L. (2005). *Etnisyys*. Teoksessa A. Rastas, L. Huttunen & O. Löytty (toim.), *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta*. (s. 117-160). Tampere: Vastapaino.
- Ilmonen, K. (2010) *Muuan diskurssianalyysi. Esimerkkinä Chydenius-instituutin vaikuttavuustutkimus*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 127–142.) Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Jaakkola, M. (2009). *Maahanmuuttajat suomalaisten näkökulmasta. Asenne-
muutokset 1987–2007*. Helsingin kaupungin tietokeskus. Luettu 23.10.2017
http://www.hel.fi/hel2/Tietokeskus/julkaisut/pdf/09_02_19_Tutkimus_Jaakkola.pdf
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K. & Vesala, T. (2002). *Syrjintä ja rasismi Suomessa. Maahanmuuttajien kokemuksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Jokikokko, K. (2010) *Teachers intercultural learning and competence*. Tampere: Juvenesprint.
- Jokikokko, K. (2016) Reframing teachers' intercultural learning as an emotional process, *Intercultural Education*, 27:3, 217-230, DOI: 10.1080/14675986.2016.1150648
<http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2016.1150648>

- Jokinen, A. & Juhila, K. (2016) Valtasuhteiden analysoiminen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. (s. 75–104.) Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016) Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. (s. 17–22.) Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2016) Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. (s. 25–50.) Tampere: Vastapaino.
- Keskinen, S. & Vuori, J. (2012). Erot, kuuluminen ja osallisuus yhteiskunnassa. Teoksessa Keskinen, S., Vuori, J. & Hirsiaho, A. (toim.), *Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa*. (s. 7-35). Tampere: University Press.
- Kuula, A. (2011) *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. (2010) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 28–45.) Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Layne, H. (2016) *”Contact Zones” in Finnish (intercultural) education*. Helsinki: Unigrafia.
- Lasonen, J. (4/2005). *Monikulttuurisuus kansakunnan suuntana*. Tiedepolitiikka 2005, (s. 33-41).
- Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. (2015). *Suomi toisin sanoen*. Helsinki: Vastapaino.
- Lemberg, R. (2004). Uskontoteologista keskustelua. Teoksessa L. Heinonen, J. Luodeslampi & L. Salmensaari (toim.), *Lapsityön käsikirja*. Helsinki: Gummerus.
- Löytty, O. (2011). *Kulttuurin sekakäyttäjät*. Helsinki: Teos.
- McLaren, P. & Giroux, H. (2001) Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kriitikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) *Kriittinen pedagogiikka*. (s. 29–72). Tampere: Vastapaino.
- McLaren, P. & Giroux, H. (2001) Kirjoitusta marginaalista. Identiteetin, pedago-

- giikan ja vallan maantieteet. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) *Kriittinen pedagogiikka* (s. 73–107) Tampere: Vastapaino.
- McLaren, P. (2009) Critical pedagogy: A look at the major concepts. Teoksessa Darder, A., Baltodano, M & Torres, R. *The critical pedagogy reader*. (s. 61–83.) New York, NY: Routledge.
- Miettinen, M. (2001) ”*Kun pitää olla vastaanottamassa sitä kansainvälistymistä*”: luokanopettajien käsityksen monikulttuurisuuskasvustuksesta. Joensuu: Yliopistopaino.
- Moilanen, P. & Räihä, P. (2010) Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 46–69.) Tampere: PS-kustannus.
- Niemi, H. (2007). Monien identiteettien maailmassa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.), *Erilaisuuden valot ja varjot –eettinen kasvatus kouluissa* (s. 9-19). Helsinki: Otava.
- Nieto, S. & Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The socialpolitical context of multicultural education*. Sixth edition. Boston: Pearson education
- Paavola, H. (2007) Monikulttuurisuuskasvatus päiväkodin monikulttuurisessa esiopetusryhmässä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Peräkylä, A. (1990) *Kuoleman monet kasvot. Identiteettien tuottaminen kuolevan potilaan hoidossa*. Tampere: Vastapaino.
- Pietikäinen, S., Mäntynen, A. (2009) *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino
- Puuronen, V. (2011). *Rasistinen Suomi*. Helsinki: Gaudeamus
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Poulter, S. (2013) *Kansalaisena maallistuneessa maailmassa. Koulun uskonnonopetuksen yhteiskunnallisen tehtävän tarkastelua*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 5. <http://hdl.handle.net/10138/39132>
- Ramsey, P. (2015) *Teaching and learning in a diverse world. Multicultural education for young children*. NY: Teachers college press.
- Rastas, A. (2007). *Rasismi lasten ja nuorten arjessa. Transnationaalit juuret ja*

- monikulttuuristuva Suomi*. Tampere: University Press.
- Riitaoja, A–L. (2013) *Toiseuksien rakentuminen koulussa. Tutkimus opetus suunnitelmista ja kahden helsinkiläisen koulun arjesta*. Helsinki: Unigrafia.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005) Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 9–21.) Tampere: Vastapaino.
- Räsänen, M. & Kivirauma, J. (2011) Oppilaana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. (s. 35–95.) Turku: Painosalama Oy.
- Räsänen, R. (2011). *Kansainvälisyyskasvatus 2010 –ohjelman arviointi*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Luettu 14.12.2017.
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2011/liitteet/tr13.pdf?lang=en>
- Räsänen, R. (2005). Etninen moninaisuus koulujen haasteena. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Virokoski (toim.), *Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 87–111). Helsinki: Gummerus
- Saukkonen, P. (2013). *Politiikka monikulttuurisessa yhteiskunnassa*. Cuporen verkkojulkaisuja 19. Luettu 14.11.2017 <http://www.cupore.fi/julkaisut.php>
- Shakir, A. & Tapanainen, M. (2005). *Rasismi ja etninen syrjintä Suomessa 2004*. Helsinki: Ihmisoikeusliitto Ry.
- Sihvola, J. (2007). Monikulttuurisuuspolitiikan mallit ja tasa-arvoinen koulu. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.), *Erilaisuuden valot ja varjot – eettinen kasvatus kouluissa* (s. 53–67). Helsinki: Otava.
- Soilamo, O. (2008) Opettajan monikulttuurinen työ. Turku: Painosalama.
- Souto, A-M. (2011). *Arkipäivän rasismi koulussa. Etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteista*. Helsinki: Hakapaino.
- Suoninen, E. (2016) Mistä on perheenäidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suominen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 107–143). Tampere: Vastapaino.
- Talib, M-T. (2002). *Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus*. Helsinki: Kirjapaja Oy

- Talib, M-T. (2005) *Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Talib, M-T. (2007). Opettajana monikulttuurisessa koulussa. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.), *Erilaisuuden valot ja varjot –eettinen kasvatus kouluissa* (s. 37-51). Helsinki: Otava.
- Touraine, A. (2000). *Can we live together? Equality and Differce*. Polity Press: Cambridge, UK
- Tuori, S. (2012). Kuunteleminen monikulttuurisuuden mahdollistajana. Teoksessa Keskinen, S., Vuori, J. & Hirsiaho, A. (toim.), *Monikulttuurisuuden sukupuoli. Kansalaisuus ja erot hyvinvointiyhteiskunnassa*. (s. 101-120). Tampere: Yliopistopaino.
- Tuittu, A., Klemelä, K., Rinne, R. & Räsänen, M. (2011) Tutkimuskohteena maahanmuuttajien koulutus. Teoksessa K. Klemelä, A. Tuittu, A. Virta & R. Rinne (toim.) *Vieraina koulussa. Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtorien kokemana*. (s. 9–34.) Turku: Painosalama Oy.
- Törmä, S. (2003) Piilo-opetus suunnitelman jäljillä. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. (s. 109–130.) Tampere: Vastapaino
- Töttö, P. (2000) *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Tampere: Vastapaino.
- Vesala, K. M. & Rantanen, T. (2007) Laadullinen asennetutkimus: Lähtökohtia, Periaatteita, Mahdollisuuksia. Teoksessa K. M. Vesala & T. Rantanen (toim.), *Argumentaatio ja tulkinta: Laadullisen asennetutkimuksen lähestymistapa* (11–61). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Virta, A., Räsänen, M. & Tuittu, A. (2011) Opettaja keskellä monikulttuurisuutta. Teoksessa Klemelä, K., Tuittu, A., Virta, A. & Rinne, R. (toim.) *Vieraina koulussa? Monikulttuurinen koulu oppilaiden, vanhempien, opettajien ja rehtoreiden kokemana*. Vieraana koulussa. (s. 159–233.) Turku: Painosalama Oy.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. (2005). Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & Virokoski, M. (toim.), *Kenen kasvatus. Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus* (s. 309–334). Helsinki: Gummerus.

Vuorikoski, M. (2003) Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari. (toim.) *Opettajan vaiettu valta*. (s. 17–53.) Tampere: Vastapaino.

YK-liiton sivut. Luettu 21.10.2017. <http://www.ykliitto.fi/yk70v/yk/ihmisoikeudet>

Yleissopimus lapsen oikeuksista. Luettu 28.9.2017.

<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Liite

Puolistrukturoitu teemahaastattelurunko

Taustatiedot (4)

1. Mikä on koulutuksesi?
2. Kauanko olet toiminut opettajana?
3. Sisältyikö peruskoulutukseesi monikulttuurisuuskasvatuksen sisältöjä?
4. Oletko saanut täydennyskoulutusta monikulttuuriseen kasvatukseen liittyen?

Määrittelyt (2)

5. Mitä monikulttuurisuus mielestäsi tarkoittaa?
6. Mitä mielestäsi tarkoittaa monikulttuurisuuskasvatus?

Oma opettajuus ja käytännön työ (3)

7. Millainen opettaja olet? Mikä opettajuudessa on mielestäsi tärkeää?
8. Vaaditaanko opettajalta erityisiä tietoja/taitoja monikulttuurisen luokan opettamisessa?
 - Mikä saattaa olla tässä haastavaa TAI
 - Olisitko joissakin tilanteissa kaivannut lisätietoa/tukea?
9. Mitä otat huomioon suunnitellessasi oppitunteja? Mitkä ovat suunnittelusi lähtökohtia?
 - Onko jotain erityisiä näkökulmia, mitä monikulttuurisen ryhmän opetuksen suunnittelussa tulee mielestäsi huomioida?
 - Tuntuvatko jotkin asiat haastavilta suunnitteluun liittyen? Millaiset?

Tavoitteet ja taustalla vaikuttavat käsitykset (3)

10. Luokanopettajan työ on vahvasti myös kasvatustyötä. Mikä kasvatuksessa on mielestäsi tärkeää?
 - Miten/missä tilanteissa se tulee toiminnassasi esille?

11. Kulttuurisen vuorovaikutuksen /monikulttuurisista taidoista ei ole olemassa tyhjentävää listaa tai kuvausta. Minkä ajattelet olevan tärkeää monikulttuurisessa kasvatuksessa?
 - Poikkeako jotenkin kasvatuksen muista tavoitteista?
12. Millaiset arvot vaikuttavat opettajantyössäsi?
 - Millaisissa tilanteissa koet tehneesi arvovalintoja opettajantyön arjessa?
 - Vaatiiko monikulttuurinen kasvatus mielestäsi erityisiä arvovalintoja/ tietynlaisia arvoja?

Moninaisuuden kohtaaminen koulussa (3)

13. Onko eri kulttuurien kanssa työskennellessä tullut yllätyksiä? Millaisia?
 - Miten tilanteet saatiin ratkaistua?
 - Miten kokemukset ovat vaikuttaneet sinuun?
14. Vaikuttaako yhteiskunnallinen melko kärjistynyt maahanmuuttokeskustelu koulussa?
 - (opettajissa, oppilaiden välisissä suhteissa, opettajien ja oppilaiden välisissä suhteissa)
15. Vaikuttaako monikulttuurisuus lasten vertaissuhteissa?
 - Jos, niin voiko opettaja edistää yhdenvertaisuutta lasten keskuudessa?
16. Mitä muuta haluat sanoa monikulttuurisuuskasvatuksesta?